



LETRAS



73

LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS
Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA,
LETRAS 73 – Año 2006, N° 2

HOMENAJE A SERGIO SERRON
Parte 2

ISSN: 0459-1283



Universidad Pedagógica Experimental Libertador

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Luis Marín
Vicerrectora de Docencia	Francia Celis
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Pablo Ríos
Vicerrectora de Extensión	Moraima Esteves
Secretaria	Rosa Olinda Suárez

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director	Pablo Ojeda
Subdirectora de Docencia	Alix Agudelo
Subdirector de Investigación y Postgrado	Domingo Irwin
Subdirector de Extensión	Hernán Hernández
Secretario	Juan Acosta Bool
Coordinador General de Investigación	Rolando Valbuena

BIBLIOTECA CENTRAL I.P.C.
MATERIAL ADQUIRIDO

Compra Canje Donación Permuta

Proveedor:

Cellab

Fecha: 01-05-09 N° E.N. 48215

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"

Consejo Técnico:

Director:

César A. Villegas Santana

Subdirectora:

Anneris Pérez de Pérez

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística:

Minelia de Ledezma

Área de Literatura:

Elizabeth Sosa

Área Pedagogía de la Lengua y la Literatura: Sergio Serrón

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia:

Dulce Santamaría

Sección de Extensión:

José Rafael Simón

Sección de Promoción y Difusión:

María Elena Díaz

Investigadores: Luis Álvarez, Minelia Villalba de Ledezma, Lucía Fraca de Barrera, Anneris Pérez de Pérez, Norma González de Zambrano, María Elena Díaz, Rita Jáimez, Sergio Serrón, César Villegas, José Rafael Simón, Luislis Morales, Angélica Silva, Elizabeth Sosa, Miren de Tejada Lagonell, José Sánchez Barón, Zenaida Díaz, Sabrina Delgado, Arturo Mujica, Dulce Santamaría, Fanny Ramírez, Einar Goyo, Élide León, Roberto Limongi, Rafael Rondón Narváez, Yolibeth Machado Key, Clara Canario, Sabrina Delgado, Thaís Adrián, Diana Nivia Garnica.

Personal de secretaría:

Carmen Rojas

Odalís Mata

Asistente de biblioteca:

Francisco Urbina

LETRAS

- Es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos.
- **INDEXADA Y REGISTRADA** en: -Ulrich' s International Periodicals Directory (001685); Linguistics & Language Behavior Abstracts, Clearinghouse on Languages and Linguistics (ERIC), LATINDEX, CLASE, IRESIE, el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT (1999000210) y el Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT.
- **ARBITRADA:** tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.
- **DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL:** mantiene canje con revistas especializadas de Argentina, Chile, Brasil, Uruguay, Colombia, Perú, Cuba, México, Guatemala, Venezuela, España, Francia, Alemania, Croacia, Rumania y Estados Unidos.
- **Depósito legal:** pp. 195202DF47
ISSN: 0459-1283
- Es una publicación cofinanciada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) y por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (FONDEIN) de la UPEL
- Edición: dos números al año.
- PVP: Bs. 15.000,00
- Canje: Se establecerá con publicaciones similares o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarias y pedagógicas.
- **LETRAS** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.
- Correspondencia:
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello» (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela
- Correo electrónico: letras-ivillab@cantv.net

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Impreso en Venezuela por: Italgráfica, S.A.

Diagramación: Florencia Zabala

LETRAS 73, Año 2006, N° 2
(ISSN 0459-1283)

Director: César A. Villegas Santana (valladolid@cantv.net)

Coordinadora: Anneris Pérez de Pérez (annerisgricel@hotmail.com)

Correspondencia y canje: Odalis Mata (letras-ivillab@cantv.net)

Consejo de arbitraje: Liduvina Carrera (UCAB), Elizabeth Sosa (UPEL – IPC), Audy Castañeda (UPEL – IPC), Jorge González (USB), Freddy Monasterios (UPEL-IPC), Damaris Vásquez (USB), Anneris de Pérez (UPEL – IPC), José Cruz (UPEL – IPC), César Villegas (UPEL – IPC), María Nélide Pérez (USB), Lucía Fraca de Barrera (UPEL – IPC), Alfredo Carpio (UPEL – IPC), Thays Adrián (UPEL – IPC), María Elena Díaz (UPEL – IPC), Luislis Morales (UPEL – IPC), Orietta García (UPEL-IPC), Hilda Inojosa (UPEL – IPC).

Consejo de redacción: César Villegas, Anneris de Pérez, José Rafael Simón, Dulce Santamaría, María Elena Díaz, Ana Vivas, Nileyda Mendoza, Lucía Fraca de Barrera, Norma González de Zambrano.

Consejo editorial: Anneris Pérez de Pérez (UPEL-IPC), César Villegas (UPEL-IPC), Élide León (UPEL-IPC), Fanny Ramírez (UPEL-IPC), José Simón (UPEL-IPC), Lucía Fraca de Barrera (UPEL-IPC), Luis Álvarez (UPEL-IPC), Luislis Morales (UPEL-IPC), Minelia de Ledezma (UPEL-IPC), Miren de Tejada (UPEL-Sede Rectoral), Rita Jáimez (UPEL-IPC), Sergio Serrón (UPEL-IPC), Pablo Arnáez (UPEL-Maracay), Rudy Mostacero (UPEL-Maturín), Marlene Arteaga (IP. «Siso Martínez»), Ebelio Espínola (UPEL-Barquisimeto), Gregory Zambrano (ULA), Mariela Díaz (UDO), Godsuno Chela-Flores (LUZ), Luis Barrera Linares (USB), Iraida Sánchez (UCAB), Juan García (UNEG), Marisol García (ULA), Diana Castro (USB), Gregorio Valera Villegas (USR), Elba Bruno de Castelli (UCV), María Nélide Pérez (USB), Juan Pascual Gay (Univ. Aut. del Edo. de Morelos – Chile), Gloria Balcarcel (Univ. De Bucaramanga – Colombia), Cleide Emilia Faye (Univ. Federal de Sergype-Brasil).

Director artístico: Luis Domínguez Salazar. Artista Plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional, creador de la portada de la revista Letras.

Traducción: Élide León (inglés), Rafael Monges (francés), Celia Guido (portugués) y Luis Álvarez (italiano)

TABLA DE CONTENIDO

La corrección del error en clases de inglés como lengua extranjera	15
Gloria Balcarcel	
Movimiento perpetuo o un (el) ensayo de la (una) escritura: propuesta escriturales y metaescriturales de Augusto Monterroso	41
Damaris Vásquez	
Problemas de la educación en Venezuela: las demandas de la sociedad y las ofertas del sistema educativo	63
Norma Odremán	
Hacer pedagogía de la lengua desde el discurso	75
Rudy Mostacero	
La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua: una línea de investigación	99
Pablo Arnáez	
Cristóbal Colón y Lope de Aguirre: la otra historia	141
Rita Jáimez	
Rol del procesamiento lingüístico y de la corteza visual primaria en la percepción de las relaciones causa-efecto	203
Roberto Limongi	
La relación entre la posición del sujeto en el español de Venezuela con la estructura gramatical, la clase de verbo y la progresión temática: una aproximación a través de la prensa venezolana	225
César Villegas Santana	
Reseñas:	
Todas las almas	275
José Rafael Simón Pérez	
La Manzana Pedagógica	279
Lucía Fraca de Barrera	
Autores	283
Índices previos 2004 (Letras 68 y 69), 2005 (70 y 71) y 2006 (72)	289
Normas para la publicación	295
Normas para los árbitros	325

TABLE OF CONTENT

Correcting mistakes in the classroom of English as a foreign language	15
Gloria Balcarcel	
Movimiento perpetuo or the (one) writing rehearsal: Augusto Monterroso's writing and meta-writing proposals	41
Dámaris Vásquez	
Education problems in Venezuela demands of society and offers from the educational system	63
Norma Odremán Torres	
Making pedagogy of language from discourse	75
Rudy Mostacero	
Linguistics applied to language teaching: a research line	99
Pablo Arnáez Muga	
Christopher Columbus and Lope de Aguirre: the other store	141
Rita Jáimez	
The role of linguistic processing and primary visual cortex in the perception of cause-effect relations	203
Roberto Limongi Tirado	
Relationship between subject position in Venezuelan spanish and grammatical structure, verb class and thematic progression: an approach from Venezuelan press	225
César Villegas Santana	
Reviews:	
* Todas las almas	275
José Rafael Simón Pérez	
* La Manzana Pedagógica	279
Lucía Fraca de Barrera	
Authors	283
Previous contents 2004 (Letras 68 y 69), 2005 (Letras 70 y 71) and 2006 (Letras 72)	289
Guidelines for contributors	301
Guide for referees	329

INDEX

La correction de l'erreur dans des cours d'anglais langue étrangère	15
Gloria Balcarcel	
Movimiento perpetuo (Mouvement perpétuel) ou un essai (l'essai) de l'écriture (d'une écriture) : <i>Propositions d'écriture et de méta écriture d'Augusto Monterroso</i>	41
Damaris Vásquez	
Problèmes de l' éducation au Venezuela : les demandes de la société et les offres du système éducatif.	63
Norma Odreman Torres	
Faire pédagogie de la langue d'après	75
Rudy Mostacero	
La linguistique appliquée à l'enseignement de la langue: une ligne de recherche	99
Pablo Arnáez Muga	
Christophe Colomb et Lope de Aguirre : l'autre histoire	141
Rita Jáimez	
Rôle du procédé linguistique et de l'Écorce Visuelle Primaire dans la Perception des relations de Cause à Effet	203
Roberto Limongi	
La relation entre le placement du sujet la structure grammaticale, la catégorie du verbe et la progression thématique dans l'espagnol du Venezuela : une approche à travers la presse vénézuélienne	225
César Villegas Santana	
Notice bibliographique	
* Todas las almas	275
José Rafael Simón Pérez	
* La Manzana Pedagógica	279
Lucía Fraca de Barrera	
Auteurs	283
Index préalable 2004 (Letras 68 y 69) , 2005 (Letras 70 y 71) et 2006 (Letras 72) .	289
Règlement pour publier dans la revue «Letras»	307
Règlement pour les arbitres.	333

CONTENUTI

La correzione dell'errore in lezioni di inglese come lingua straniera	15
Gloria Balcarcel	
Movimento perpetuo o un (il) saggio della (di una) scrittura: proposte di scrittura e di meta-scrittura di Augusto Monterroso	41
Dámaris Vásquez	
Problemi dell'educazione in Venezuela le richieste della società e le offerte del sistema educativo	63
Norma Odremán Torres	
Fare pedagogia della lingua dal discorso	75
Rudy Mostacero	
La linguistica applicata all'insegnamento della lingua: Una linea di ricerca	99
Pablo Arnáez Muga	
Cristoforo Colombo e Lope de Aguirre: L'altra storia	141
Rita Jáimez	
Ruolo del processo linguistico della corteccia visuale primaria nella percezione delle relazioni causa – effetto	203
Roberto Limongi Tirado	
La relazione tra la posizione del soggetto nello Spagnolo del Venezuela con la struttura grammaticale, la classe di verbo e la progressione tematica: un approccio attraverso la stampa venezuelana	225
César Villegas Santana	
Recensioni	
* Todas las almas	275
José Rafael Simón Pérez	
* La Manzana Pedagógica	279
Lucía Fraca de Barrera	
Autori	283
Indici dei numeri precedente 2004 (Letras 68 e 69), 2005 (Letras 70 e 71) e 2006 (Letras 72)	289
Norme per la pubblicazione	313
Norme per i giudici	337

ÍNDICE

A correção do erro nas aulas de inglês como língua estrangeira	15
Gloria Balcarcel	
<i>Movimiento Perpetuo</i> (Movimento Perpétuo) ou um (o) ensaio da (de uma) escrita: Propostas escriturais e metaescriturais de Augusto Monterroso	41
Dámaris Vásquez	
Problemas da educação na Venezuela: As exigências da sociedade e as ofertas do sistema educativo	63
Norma Odremán Torres	
Fazer pedagogia da língua a partir do discurso	75
Rudy Mostacero	
A linguística aplicada ao ensino da língua: uma linha de investigação	99
Pablo Arnáez Muga	
Cristóvão Colombo e Lope de Aguirre: A outra história.	141
Rita Jáimez	
Papel do processamento linguístico e do córtice visual primário na percepção das relações causa-efeito	203
Roberto Limongi Tirado	
A relação entre a posição do sujeito no espanhol da Venezuela e a estrutura gramatical, a classe de verbo e a progressão temática: Uma aproximação através da imprensa venezuelana	225
César Villegas Santana	
Recensão crítica	
* Todas las almas	275
José Rafael Simón Pérez	
* La Manzana Pedagógica	279
Lucía Fraca de Barrera	
Autores	283
índices de números prévios 2004 (Letras 68 e 69), 2005 (Letras 70 e 71) e 2006 (Letras 72)	289
Normas de publicação	319
Normas para consultores	341



LA CORRECCIÓN DEL ERROR EN CLASES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

GLORIA BALCARCEL

(UNIVERSIDAD DE BUCARAMANGA, COLOMBIA)

glomerba@yahoo.com

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio sobre los tipos de corrección del error y las respuestas de los estudiantes en las clases de inglés como lengua extranjera (ILE) en tres instituciones de educación superior. Este estudio examina los tipos y frecuencia de las correcciones usadas por profesores no nativos y su relación con las respuestas de los estudiantes. 12 profesores de diferentes programas de pregrado con sus estudiantes participaron en el estudio. La base de datos consiste en 16 horas de interacción en clases de inglés como lengua extranjera. Esta información fue grabada en audio, transcrita y codificada de acuerdo con las categorías desarrolladas por Lyster y Ranta (1997). Los hallazgos indican que la modificación (recast) es la forma implícita preferida para dar la realimentación. Otras formas explícitas de realimentación como la inducción (elicitation) y la repetición son también frecuentes. Los resultados también muestran que las formas de realimentación que más exitosamente conducen a una corrección por parte del estudiante son la modificación, la inducción y la repetición.

Palabras Clave: lingüística aplicada, lengua extranjera, realimentación correctiva.

Recepción: 10-01-2005
definitiva: 03-05-2005

Evaluación: 29-03-2005

Recepción de la versión

CORRECTING MISTAKES IN THE CLASSROOM OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This article presents an observational study on corrective feedback and learner uptake patterns in English as foreign language (EFL) classrooms. This study examines types and frequency of feedback used by non-native English instructors and their relationship to learner uptake. Twelve teachers with their intact classes from different undergraduate programs participated in the study. The database consists of 16 hours of classroom interaction taken from general EFL lessons. The data was audio-recorded, transcribed, and coded according to Lyster and Ranta's categories (1997). The findings indicate that recasts are the preferred implicit type of feedback. Other explicit feedback types such as elicitation and repetition are frequent. The feedback types that lead more successfully to student generated repair were recast, elicitation, and repetition.

Key words: applied linguistics, foreign language, corrective feedback.

LA CORRECTION DE L'ERREUR DANS DES COURS D'ANGLAIS LANGUE ETRANGERE

Résumé

Cet article présente les résultats d'une étude sur les types de correction de l'erreur et les réponses des étudiants dans les cours d'anglais langue étrangère (ILE) dans trois établissements d'éducation supérieure. Cette étude examine les types et fréquences des corrections utilisées par les professeurs non - natifs et leurs rapports avec les réponses des étudiants. 12 professeurs de différents programmes de licence avec leurs étudiants ont participé à cette étude. La base de données est conformée par 16 heures d'interaction dans des cours d'anglais langue étrangère. Cette information a été enregistrée en audio, transcrite et codifiée d'après les catégories de Lyster et Ranta (1997). Les résultats indiquent que la modification (recast) est la manière implicite préférée pour donner des rétroactions. D'autres façons explicites de rétroaction comme l'induction (elicitation) et la répétition sont souvent employées. Les résultats nous montrent aussi que les types de feed-back permettant une correction plus effective de la part de l'étudiant sont la modification, l'induction et la répétition.

Mots clés : linguistique appliquée, langue étrangère, rétroaction corrective.

LA CORREZIONE DELL'ERRORE IN LEZIONI DI INGLESE COME LINGUA STRANIERA

Riassunto

Questo articolo presenta i risultati di uno studio sui diversi tipi di correzione dell'errore e le risposte degli alunni in lezioni di inglese come lingua straniera in tre istituzioni di educazione superiore. Questo studio esamina i generi e la frequenza delle correzioni effettuate ed utilizzate dai professori non madrelingua e il loro rapporto con le risposte degli alunni. 12 professori di diversi programmi di PREGRADO con i proprio alunni hanno partecipato a tale studio. La base dei dati consiste in 16 ore di interazione in lezioni di inglese come lingua straniera. Tale informazione è stata registrata in audio, trascritta e codificata secondo le categorie stabilite da Lyster e Ranta (1997). I risultati indicano che la modifica (*recast*) è la forma implicita preferita per portare alla realimentazione come l'induzione (*elicitation*) e la ripetizione sono anche frequenti. I risultati dimostrano che le forme di realimentazione che in modo più soddisfacente conducono a una correzione da parte dell'alunno sono la modifica, l'induzione e la ripetizione.

Parole Chiavi: linguistica applicata, lingua straniera, realimentazione correttiva.

A CORRECÇÃO DO ERRO NAS AULAS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre os tipos de correção do erro e das respostas dos estudantes nas aulas de inglês como língua estrangeira (ILE) em três instituições de educação superior. Este estudo examina os tipos e frequência das correções usadas por professores não nativos e a sua relação com as respostas dos estudantes. 12 professores de diferentes programas de licenciatura, juntamente com os seus estudantes, participaram no estudo. A base de dados consiste em 16 horas de interação nas aulas de inglês como língua estrangeira. Esta informação foi gravada em suporte audio, transcrita e codificada de acordo com as categorias formuladas por Lyster e Ranta (1997). Os resultados indicam que a modificação (*recast*) é a forma implícita preferida para dar a retroalimentação. Outras formas explícitas de retroalimentação como a indução (*elicitation*) e a repetição são também frequentes. Os resultados mostram ainda que as formas de retroalimentação que mais exitosamente conduzem a uma correção por parte do estudante são a modificação, a indução e a repetição.

Palavras-chave: linguística aplicada, língua estrangeira, retroalimentação correctiva.

Introducción

Las perspectivas sobre la efectividad de la corrección del error han sido propuestas en formas diferentes por las teorías de adquisición de la segunda lengua. Por un lado, el enfoque audiolingüístico promueve la no-tolerancia de los errores de los estudiantes y recomiendan controlar los contextos lingüísticos y reducir el error al mínimo. Por otro lado, el enfoque natural y el comunicativo consideran la corrección del error innecesaria y contraproducente. Después del auge del enfoque comunicativo a comienzos de los años 80 particularmente en los Estados Unidos y en Gran Bretaña (Spada y Fröhlich, 1995), la fluidez y la expresión del significado se enfatizaron y la necesidad del tratamiento del error se quiso omitir.

En los últimos años, el interés por el tema del tratamiento del error en la enseñanza comunicativa del lenguaje ha aumentado. Muchos investigadores de adquisición de segundas lenguas han explorado aspectos tales como los diferentes tipos de realimentación, las respuestas de los estudiantes, percepciones de la realimentación y los efectos de la realimentación. La investigación de la clase ha demostrado que aún en los ambientes de enseñanza comunicativa, donde el enfoque se concentra principalmente en el significado, los profesores dedican considerable tiempo y energía a la corrección del error (Han, 2001).

El objetivo principal del presente estudio es identificar cómo los profesores de ILE (Inglés como lengua extranjera) tratan los errores orales y las respuestas de los estudiantes a esta realimentación correctiva, las implicaciones que ésta puede tener en el éxito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y cómo los profesores pueden animar a sus estudiantes a participar a través de la corrección de sus errores.

Nuestros estudiantes nativos hablantes del español, aprenden sus asignaturas curriculares en español; el inglés es otra área más del currículo escolar como biología o matemáticas. En este caso, los estudiantes de todos los programas de pregrado deben tomar una lengua extranjera como una materia más del pensum académico. Según una encuesta realizada con estudiantes (1996), debido a que el estudio de una lengua extranjera es obligatorio, muchos estudiantes creen que el aprendizaje de una lengua extranjera no es un logro importante o valioso, es simplemente un requisito para graduarse. La participación de estos estudiantes y el papel activo en la interacción de la clase se convierte en un fuerte desafío para los profesores de lenguas extranjeras.

El estudio general caracterizó inicialmente los roles del habla del profesor en las clases de ILE y la frecuencia con que ocurrían cada una de esas categorías (Balcárcel, 2003). El objetivo de tal estudio fue identificar las funciones del habla de los profesores para luego estudiarlas por separado en nuestros contextos de enseñanza de inglés.

Las primeras observaciones realizadas para el estudio general sobre los roles del habla del profesor (Balcárcel, 2003) en las que se usó el instrumento COLT (Communicative Orientation of Language Teaching, Spada y Fröhlich, 1995) confirmaron que estos profesores de ILE tienden a hablar más de la mitad del tiempo. Las elocuciones de los estudiantes constan generalmente de una o dos palabras. Los estudiantes tienen muy poca oportunidad para comunicarse en la lengua objeto o escucharla usada con propósitos comunicativos por otros. Una cantidad considerable del habla del profesor se dedica a la corrección de los errores de los estudiantes. Este análisis llevó a examinar este aspecto específico en la base de datos disponible.

Es así como para este estudio se exploró la frecuencia y la distribución de los seis tipos de realimentación correctiva, además de la frecuencia y distribución de los diferentes tipos de respuestas del estudiante de acuerdo con las categorías desarrolladas por Lyster y Ranta (1997).

Todos estos profesores de ILE son hablantes no nativos que ofrecen un modelo no nativo de la lengua objeto. Por consiguiente la lengua que estos profesores están enseñando en las clases puede en sí misma desviarse de la norma del hablante nativo (Hendrickson, 1978) en diversas maneras. En parte, dicha desviación depende también del dominio que tenga el profesor de la lengua objeto.

Los profesores que tienen más experiencia están familiarizados con las clases de errores que cometen sus estudiantes cuando hablan espontáneamente en la lengua extranjera. Infortunadamente, muchos profesores no saben cómo manejar los errores de sus estudiantes (Truscott, 1999) y sostienen que es difícil saber cuándo, cómo y qué corregir en la clase de lenguas extranjeras. Sin duda, una de las preguntas más frecuentes que hacen estos profesores a los investigadores es sobre la corrección del error. La corrección del error no tiene sólo importancia práctica, también es un tema controversial en la literatura de la adquisición de otras lenguas donde ha sido llamada evidencia negativa. Desde una perspectiva conductista la evidencia negativa es esencial para el aprendizaje para que los malos hábitos no se formen. Por otro lado, la teoría cognitivista le concede a la realimentación un rol muy importante en la necesidad que tienen los estudiantes de unir tanto la evidencia positiva como la negativa para reestructurar lo que producen.

Errores

Allwright y Bailey (1991) mencionan que la definición típica de error hace referencia a la producción de una forma lingüística que se desvía de la forma correcta. Se llama forma correcta a la norma del hablante nativo y es usualmente identificada como la forma en la que típicamente los nativos la producen.

Otros autores ofrecen una clara distinción entre error y lo que nosotros llamaremos desliz (mistake) Por ejemplo Brown (1994:205) aclara que «Un desliz es un error de actuación que es o una adivinación al azar o un 'desliz' en el que hay un fracaso al utilizar un sistema conocido correctamente» De acuerdo con esta definición, un hablante nativo podría tener un desliz en su lengua nativa. Los errores por otro lado, son problemas que un hablante nativo no tendría. Brown define un error como una desviación notable de la gramática del adulto o del hablante nativo que refleja el nivel de interlecto del estudiante.

Realimentación correctiva

Existen varios términos para la corrección del error. Los últimos términos que han surgido son input negativo, evidencia negativa (adquisición de la lengua), realimentación negativa (psicología cognitiva), y realimentación correctiva (enseñanza de la lengua). Muchos investigadores los usan intercambiados. De acuerdo con Chaudron (1988) el término corrección exige una variedad de significados, pero el tratamiento del error es el significado más común. Él estableció que el término tratamiento del error simplemente se refiere a cualquier conducta del profesor que le sigue al error y que intenta informar al estudiante de la ocurrencia del error. Lightbown y

Spada (1999) definen la realimentación correctiva como cualquier indicación a los estudiantes de que el uso de la lengua objeto es incorrecto. Esto incluye las variadas respuestas que los estudiantes reciben. La realimentación correctiva puede ser explícita (por ejemplo, 'No, you should say «studies», not «study») o implícita (por ejemplo, 'Yes, she studies medicine'), y puede o no incluir información metalingüística (por ejemplo, 'Notice the third singular person').

Ahora se acepta generalmente que los errores del lenguaje juegan un papel crucial tanto en el proceso de enseñanza como en el de aprendizaje. Ellos le permiten al estudiante evaluar sus hipótesis sobre la lengua objeto (LO), le suministran al profesor información sobre lo que dominan los estudiantes (Corder, 1981).

Interlecto

Para explicar cómo los estudiantes progresan de la lengua materna (L1) a otra lengua (L2), teóricos como Selinker (1972) han establecido el concepto de interlecto. El interlecto es un estado transitorio entre en la L1 y la L2. Tiene su propia gramática, sus reglas de uso y registros (Selinker, 1972). Una vez que el estudiante avanza en el aprendizaje, puede formular hipótesis con base en el estado de la gramática de su interlecto. El estudiante como resultado de este proceso de hipótesis cometerá errores. Cuando el error ocurre, el estudiante revisa o rechaza la hipótesis al tener en cuenta el error y se acerca más a la L2. El error es visto como una parte natural y necesaria de la adquisición de la lengua objeto. Cuando alguien aprende otra lengua, los errores que comete indican su nivel de competencia. Sin duda, los errores de un principiante son más frecuentes y diferentes de los errores de un estudiante avanzado. Se considera que la realimentación correctiva facilita el desarrollo

del ILE, ya que proporciona a los estudiantes oportunidades para que noten las diferencias entre *output* (información producida) e *input* (información recibida) a través de la negociación del significado (Long, 1996).

La realimentación correctiva y las respuestas de los estudiantes han atraído últimamente la atención de muchos investigadores debido a las condiciones que ellos pueden crear para que ocurra la adquisición de la lengua extranjera. Lyster y Ranta (1997) estudiaron las conductas de realimentación de 4 profesores de un programa de inmersión de francés como segunda lengua. Ellos estaban particularmente interesados en encontrar qué tipos de tratamiento del error animan a los estudiantes a corregirse ellos mismos. Lyster y Ranta concluyeron que la corrección por parte de los mismos estudiantes es importante en el aprendizaje de las lenguas, porque estas correcciones indican una participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esta participación activa ocurre cuando hay negociación de la forma, o cuando los estudiantes tienen que pensar y responder a la realimentación del profesor de alguna manera. Y esta negociación de la forma ocurre cuando el profesor no proporciona la forma correcta y en su lugar da pistas para ayudar a que los estudiantes consideren cómo reformular el uso incorrecto de la lengua.

Estos investigadores encontraron que los profesores de su estudio proporcionaban la realimentación correctiva usando modificaciones más de la mitad del tiempo (55%). La realimentación por medio de la inducción se ofreció en un 14% de los casos; las solicitudes de aclaración en un 11%; la realimentación metalingüística en un 8%, la corrección explícita en un 7%; y la repetición en un 5%. Con base en las transcripciones detalladas de la interacción de la

clase, Lyster y Ranta concluyeron que las modificaciones fueron rara vez usadas para producir una respuesta en los estudiantes de francés como L2. Ellos definieron el *uptake* en su modelo, como la elocución del estudiante, la que sigue inmediatamente a la realimentación del profesor como una reacción a la intención del profesor de llamar la atención sobre algún aspecto de la elocución inicial del estudiante. En otras palabras, el *uptake* muestra lo que el estudiante intenta hacer con la realimentación del profesor. Lyster y Ranta (1997) revelaron en su estudio que las modificaciones no fueron efectivas para la generación de la corrección por parte del estudiante cuando lo compararon con otros tipos de realimentación como las solicitudes de aclaración, la repetición, la realimentación metalingüística y la inducción. Hubo poca evidencia de que esas modificaciones verdaderamente condujeran a la producción de una respuesta del estudiante o *uptake*.

Hipótesis de la interacción

Las bases teóricas de este trabajo están en la hipótesis de la interacción desarrollada por Long (1996). Long argumenta que la interacción facilita la adquisición debido a que, las modificaciones conversacionales y lingüísticas que ocurren en esta interrelación, proporcionan a los estudiantes el *input* (información recibida) que ellos necesitan. Gass y Varonis (1994) sostienen que durante la negociación de significado, cuando los estudiantes se esfuerzan por comunicarse y están preocupados por entender y ser entendidos, su atención puede estar tanto en la forma como en el significado. Por consiguiente para hacer uso de los posibles beneficios de la interacción, los estudiantes pueden necesitar comprender el significado, y también notar la diferencia entre la realimentación negativa tanto en la información que reciben-*input* como en la que producen-*output*.

Un estudio desarrollado por Lightbown y Spada (1999), mostró que los estudiantes pueden mejorar rasgos gramaticales particulares a través de la realimentación correctiva dentro de los programas comunicativos de L2. Varios estudios realizados en la adquisición del francés e inglés en Canadá por White (1991) y Day y Shapson (1991) mostraron que los grupos de estudiantes que recibieron realimentación mejoraron frente a los que no la recibieron. Sin embargo, Dekeyser (1993) insiste en que hay todavía muy poca evidencia a favor o en contra de la corrección del error durante las actividades comunicativas orales en la clase de L2.

Selinker (1972, 1992) reafirma que los errores son componentes importantes del aprendizaje de una lengua y deben ser corregidos para ayudar a los estudiantes en la precisión en la producción de la lengua objeto. Los estudiantes prefieren recibir realimentación de sus profesores y también sienten preferencia por cierto estilo de realimentación que ellos personalmente encuentran más efectivo. De acuerdo con Panova y Lyster (2002), los estudiantes sostienen que ellos toman en cuenta, las formas explícitas en las que se han sentido presionados a la autocorrección, más que las formas que son modificadas implícitamente por los profesores sin que ellos lo noten. De manera similar, Ellis (1991) comparte la visión de que el proceso de adquisición incluye los pasos de notar, comparar e integrar.

De hecho, hay muy poca documentación detallada de lo realmente sucede en un contexto latinoamericano como Colombia, aún en el nivel post-secundario de clases de ILE. Schulz (1996, 2001) condujo dos estudios basados en las creencias de los profesores colombianos y americanos con respecto a los beneficios de la instrucción explícita de la gramática y de la corrección del error en el

aprendizaje de lenguas extranjeras. Ella concluyó que un buen número de discrepancias fueron evidentes entre las creencias de los estudiantes y los profesores entre las culturas norteamericana y colombiana. La disparidad de criterios entre los profesores y los estudiantes como grupo con respecto a estos dos aspectos se mantienen en los dos contextos. Los estudiantes de ambas culturas creen que la corrección y la gramática explícita juegan un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera. Ellos también ven al profesor como el conocedor experto y el que debe asumir la corrección de los errores. Sin embargo, el grupo de profesores y estudiantes colombianos se inclina favorablemente hacia la enseñanza tradicional del lenguaje, lo que supone la creencia en la eficacia de la corrección del error y la gramática explícita.

Los investigadores como Lyster y Ranta (1997) son cuidadosos al concluir que su investigación de la realimentación del profesor y el *uptake* o respuesta del estudiante no arrojó conclusiones categóricas relacionadas con el aprendizaje de la L2 y que se necesita más investigación. No obstante, estos estudios con profesores de inmersión pueden beneficiar si se dedica más tiempo e investigación para encontrar cómo otros profesores de lengua extranjeras abordan en realidad los errores de los estudiantes en diferentes contextos de enseñanza.

Metodología

Participantes y Contexto

La población del estudio pertenece a los departamentos de lenguas extranjeras de tres instituciones privadas de educación superior. Todos ellos enseñan en cursos de inglés general que forman

parte del currículo de todos los programas de pregrado. Doce profesores de estas instituciones fueron seleccionados al azar, según la conveniencia de horario para los observadores. Estos profesores de ILE son hablantes no nativos de inglés, su lengua materna es el español y tienen en promedio once (11) años de experiencia. La mitad de ellos tienen una maestría, ya sea en educación o en ESL (inglés como segunda lengua) y son profesores de tiempo completo de estas instituciones. Estos profesores firmaron un formato de consentimiento para participar en el estudio y aceptaron que sus clases fueran observadas y grabadas en audio o en video. Estos participantes sabían que el investigador estaba interesado en el habla del profesor, pero no sabían sobre el enfoque en el tratamiento del error del estudio.

Las clases de ILE se dan usualmente dos veces por semana. Cada sesión de 100 minutos para un promedio de 50 clases por semestre. Estos programas tienen como mínimo cinco niveles. El objetivo principal de estos programas de inglés general es que los estudiantes desarrollen la competencia comunicativa para comunicarse exitosamente en una lengua extranjera que ellos escojan (entre inglés, francés o italiano) y participen activamente como ciudadanos en el mundo.

Recolección de los datos

Los datos fueron recolectados y codificados usando las categorías de realimentación correctiva y *uptake* (respuestas de los estudiantes) desarrollados por Lyster y Ranta (1997) Debido al interés en analizar las conductas de los profesores y los estudiantes en este estudio, se enfocó en los patrones de realimentación correctiva y *uptake* en la interacción profesor-estudiante en la clase.

Procedimiento

Durante seis meses, los observadores recolectaron grabaciones de audio de interacción de la clase. Los datos fueron recogidos en diferentes momentos durante dos semestres usando una grabadora de audio situada en la parte de adelante del aula de clase. Los observadores escribían notas de campo para capturar aspectos contextuales y paralingüísticos de la clase. Las grabaciones fueron transcritas fielmente y después codificadas según las categorías de Lyster y Ranta. De las 20 horas de interacción grabada, los auxiliares de investigación transcribieron 16 horas, las cuales constituyen la base de datos del presente estudio. Estas 16 horas contienen clases de diferentes niveles y profesores de los programas de inglés general de las tres instituciones.

Análisis de los Datos

El primer análisis revela el procedimiento de codificación que describe las conductas de la clase en la que se usan los diferentes tipos de realimentación correctiva caracterizados por Lyster y Ranta (1997) para el profesor, al igual que las distintas reacciones por parte del estudiante (*uptake*). El segundo, es el análisis de las cintas de audio y las transcripciones. Cada secuencia de tratamiento de un error constituye la unidad de análisis principal de este estudio. Las secuencias de tratamiento del error se ilustran en los siguientes ejemplos junto con la correspondiente definición.

Tipos de Realimentación Correctiva

Estos doce profesores emplearon los seis diferentes tipos de realimentación correctiva: modificación (*recasts*), solicitud de

aclaración (*clarification request*), realimentación metalingüística (*metalinguistic feedback*), inducción (*elicitation*), corrección explícita (*explicit correction*), y la repetición (*repetition*).

Lyster y Ranta (1997) definieron la modificación (ver el ejemplo 1) como la reformulación del profesor de toda o parte de la elocución del estudiante menos el error.

1. S: *He doesn't, he don't understand.*

T: *He didn't understand it.* [Modificación]

S: *He didn't understand it.* [Reparación-repetición]

Spada y Fröhlich (1995) establecieron que las solicitudes de clarificación indican que la elocución precedente no se entendió claramente y la repetición o reformulación es solicitada. De acuerdo con Lyster y Panova (2002) este tipo de realimentación correctiva también busca la aclaración del significado como en el ejemplo 2:

2. S1: *Mary are, are working today.*

T: *Sorry?* [Solicitud de aclaración]

S2: *Mary was working yesterday.* [Reparación-reparación compañero]

La realimentación metalingüística se refiere a las preguntas, información o comentarios proporcionados por el profesor a la formación de la elocución del estudiante indicando que hay un error en alguna parte (Lyster y Ranta (1997) Los comentarios metalingüísticos ilustrados en el ejemplo 3 aclaran la naturaleza del error y buscan conseguir información del estudiante.

3. S: *More singer, mejor cantante. / More singer.*
T: *Oh, that's impossible. Is that the comparative of good?* [Realimentación metalingüística]
S: *No. It's better, better than Madonna.* [Reparación-incorporación]

La inducción es otro tipo de realimentación correctiva que anima a los estudiantes a la auto-corrección. Los profesores usan tres técnicas (Lyster y Ranta, 1997) para animar a los estudiantes a que directamente corrijan la forma: (a) el profesor hace una pausa y permite que los estudiantes completen la intervención, (b) el profesor hace preguntas abiertas, y (c) el profesor pide a los estudiantes que reformulen la producción.

4. S: *Louder.*
T: *Stella walks too slowly, then she should...* [Inducción]
S: *She should walk faster.* [Reparación: auto-reparación]

Cuando los profesores dan una realimentación correctiva usando la corrección explícita, indican claramente que hay un error y proporcionan la forma correcta. Aunque, tanto la modificación como la corrección explícita son técnicas que proveen la forma correcta, la corrección explícita requiere de una indicación directa al estudiante de que su producción está errónea como muestra el ejemplo 5.

5. S: *He should speak more polite.*
T: *Don't use the adjectives. He should speak more politely. Let's continue...* [Corrección explícita]

La repetición se refiere a la repetición del profesor de la parte errónea de la producción del estudiante. El profesor usualmente cambia la entonación para resaltar el error.

6. S1: *More funny*

T: *More FUNNY?* [Repetición]

S2: *More funnier.* [Necesita reparación: error diferente]

Uptake y Corrección

El *uptake* se refiere a los diferentes tipos de reacciones de los estudiantes a la realimentación del profesor. El *uptake* en el modelo de Lyster y Ranta (1997) se define como «la intervención de un estudiante que sigue inmediatamente a la realimentación del profesor y que constituye de alguna forma una reacción a la intención del profesor de llamar la atención sobre algún aspecto de la producción inicial del estudiante» (1997, p. 49). Si hay una continuación temática iniciada ya sea por el profesor o por el estudiante, no hay *uptake*. Hay dos tipos de respuestas o *uptake* del estudiante codificados como «reparación» y «necesita reparación». Lyster y Ranta (1997) precisaron que *reparación* se refiere a «la reformulación correcta de un error como fue enunciado en un sola intervención del estudiante y no la secuencia de intervenciones que dan como resultado una correcta reformulación» Como se muestra en los anteriores ejemplos, para este estudio, hemos caracterizado las reparaciones dentro de cuatro tipos: repetición, incorporación, auto-reparación, y reparación del compañero de clase. La categoría *necesita reparación* se refiere a la respuesta del estudiante que no ha dado como resultado una

reparación. Hay seis tipos de intervenciones (Lyster y Ranta, 1997) de la categoría *necesita reparación* (se muestran en los ejemplos 7, 8, 9, 10, y 11) y se identifican en este estudio como: reconocimiento, mismo error, diferente error, por fuera de la lengua, duda y reparación parcial.

7. S: *Because the other guy don't speak in English.*
T: *Yes, he speaks in English* [Modificación]
S: *Ay, yes.* [Necesita reparación: reconocimiento]
8. S1: *Did you remember to stand up early?*
T: *Is it correct? What do you mean by stand up?*
[Repetición]
S2: *Levantarse* [L1]
S1: *Stand up.* [Necesita reparación: mismo error]
9. S: *What did you do / your friends?*
T: *What did you do with your friends?* [Modificación]
S: *What did you invite your friends?* [Necesita
reparación: diferente error]
10. S: *I grew in a small city.*
T: *Grew, grew up, you grew up.* [Modificación]
S: *In Barrancabermeja, a small city.* [Necesita
reparación: fuera de la lengua]

11. S: *I travel at the United States*
- T: *OK. You might travel to the United States.*
[Modificación]
- S: *I might travel?* [Necesita reparación: duda]

Resultados y Discusión

La frecuencia de distribución muestra que los tres tipos más frecuentes de realimentación son modificación (49%), inducción (18%), y repetición (11%). Otros tipos como la realimentación metalingüística (9%), la solicitud de aclaración (7%) y la corrección explícita (6%) son menos frecuentes (ver tabla 1)

Tipo de realimentación	N	%
Modificación	134	49
Inducción	49	18
Solicitud de aclaración	19	7
Realimentación metalingüística	24	9
Corrección explícita	16	6
Repetición	29	11

TABLA 1. Distribución de las intervenciones de realimentación correctiva (N=271)

Las modificaciones (49%) son las formas más frecuentemente usadas para hacer una realimentación correctiva en estos contextos de clase de inglés como lengua extranjera. Aunque en el estudio de Lyster y Ranta (1997), se encontró que las modificaciones fueron las

menos efectivas para lograr el *uptake*, es decir, una respuesta del estudiante. En este estudio, la modificación fue el segundo tipo de realimentación correctiva en lograr una reparación/repetición generada por el estudiante (ver tabla 2) Es importante anotar que hubo poca evidencia de la efectividad de la repetición después de una modificación en el presente estudio. Parece que en algunos casos, los estudiantes toman las modificaciones del profesor (Lyster, 1998) con las elocuciones reformuladas como la corrección de su contenido más que como la corrección de errores de rasgos lingüísticos específicos. Además, los profesores repiten también elocuciones que no contienen errores lo que lleva a una confusión de la verdadera intención de las modificaciones como realimentación correctiva. Es más, las repeticiones de palabras, frases u oraciones podrían tomarse como una simple aceptación (Duff, 2000 y Tannen, 1989), compromiso y participación de los interlocutores en la discusión con los otros. Esto nos llevaría a concluir que si bien las modificaciones en estos contextos llevaron a un considerable porcentaje de repetición por parte de los estudiantes, no hay verdadera garantía de que esta sea una forma de respuesta a la corrección.

Tipo de realimentación	Intervenciones de los estudiantes		Intervenciones con reparación	
	n	% de tipo de realimentación	n	% de tipo de realimentación
Modificación (n=134)	101	75 %	65	48 %
Inducción (n=49)	49	100 %	22	45 %
Solicitud de aclaración (n=19)	19	100 %	7	37 %
Realimentación metalingüística (n=24)	22	91 %	6	25 %
Corrección explícita (n=16)	9	56 %	3	19 %
Repetición (n=29)	21	72 %	15	52 %

TABLA 2
Intervenciones de los estudiantes y reparación que siguen a los diferentes tipos de realimentación

Estos resultados sugieren la necesidad de que los profesores implementen o balanceen el uso de los diferentes tipos de realimentación correctiva, particularmente aquellos que conducen a una reparación generada en el estudiante, tales como inducción, realimentación metalingüística, solicitudes de aclaración, y repetición del error (Lyster y Ranta, 1997) Estos cuatro tipos de realimentación también contribuyen a involucrar más activamente a los estudiantes ayudándoles a evocar lo que ellos ya saben, más que proporcionar a los estudiantes las formas correctas.

Conclusiones

La realimentación de los profesores a los errores de los estudiantes juega un papel vital en el reconocimiento del vacío que hay entre la lengua de los estudiantes y la lengua objeto, y entre la realimentación del profesor que puede ser proporcionada en forma diferente. La realimentación correctiva parece tener poco efecto inmediato en la producción de los estudiantes en estos contextos de clases de inglés como lengua extranjera. Los errores de los estudiantes pueden arrojar luces en el proceso de la adquisición de la L2 y pueden informar a los profesores acerca del estado del interlecto del estudiante. De acuerdo con Corder (1967), los errores pueden ser significativos en tres maneras: (1) ellos le brindan al profesor información sobre cuánto ha aprendido el estudiante, (2) ellos le brindan al investigador evidencia de cómo se aprende una lengua, y (3) sirven como mecanismos a través de los cuales el estudiante descubre las reglas de la lengua objeto.

De acuerdo con Chaudron (1988), los estudiantes de lenguas extranjeras tienden a ser más dependientes del modelo que el profesor les aporta como el único experto en la lengua extranjera y

ven que la conducta y las reacciones del profesor le aportan información sobre sus avances y desempeño. El estudio conducido por Schulz (2001) preguntó a profesores y a estudiantes americanos y colombianos sobre la corrección realizada por un compañero o 'peer correction'. Ella concluyó que los estudiantes ven todavía al profesor como un experto conocedor cuyo rol es explicar y proveer la realimentación o corrección (p. 255)

La recomendación es entonces evaluar la etapa de desarrollo de la lengua extranjera en la que se encuentran los estudiantes antes de iniciar un curso y enseñar lo que es apropiado para cada etapa. Este punto de vista contempla que los estudiantes estén en el nivel apropiado a su desarrollo para procesar la realimentación y adquirir nuevas estructuras. Los profesores pueden dar una mejor realimentación después de confirmar el nivel de interlecto del estudiante. Los estudiantes no deben preocuparse demasiado porque estén cometiendo errores. Ellos necesitan asumir que cometer errores es parte de un proceso de desarrollo que se da desde la lengua materna a la extranjera. Se sugiere desarrollar una práctica de clase con un enfoque más tolerante hacia los errores sin corregir enseguida a los estudiantes. En lugar de esto, animarlos a que se corrijan ellos mismos o que lo hagan sus compañeros. Los profesores no deberían preocuparse tanto por prevenir los errores como por procurar más el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Los futuros estudios empíricos o experimentales deberán abordar la efectividad del uso de los tipos de realimentación explícita e implícita en la producción de la reparación o corrección generada por el estudiante.

Referencias

- Allwright, D., y Bailey, K., (1991). *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. (2a edición) Cambridge: Cambridge University Press.
- Balcárcel, G., Gómez, L., Mendoza, E. y Rugeles, F. (1996). *Intereses en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de primer semestre de la UNAB* (tesis de maestría).
- Balcárcel, G. (2003). Teacher talk at three Colombian higher education institutions. *Profile. Issues in Teachers' Professional Development*, 4, 9-17.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press..
- Corder, S..P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5, 161-170. Reimpreso en J.C..Richards (Comp.) (1974) *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, pp. 19 - 27.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Day, E., y Shapson, S. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in French immersion: An experimental approach. *Language Learning*, 41, 25-58.

- DeKeyser, R. (1993). The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *Modern Language Journal*, 77, 501-514
- Duff, P. A. (2000). Repetition in foreign language classroom interaction. En J. K., Hall y L. Verplaetse (Comps.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp.109-138). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ellis, R. (1991). Communicative Competence and the Japanese Learner. *JALT Journal*, 13/2, 103-129.
- Gass, S. y Varonis, E. (1994). Input, interaction, and second language production. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 283-302.
- Han, Z-H. (2001). Fine-tuning corrective feedback. *Foreign Language Annals*, 34/6, 582-599.
- Hendrickson, J. M. (1978). Error correction in foreign language teaching: recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 67; 387-398
- Lightbown, P.M. y Spada, N. (1999). *How languages are learned* (Revised Edition) Oxford: Oxford University Press.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. Ritchie y T. Bhatia. (Comps.) *Handbook of second language acquisition*. (pp.413-468). New York: Academic Press.
- Lyster, R. y Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-65.

- Panova, I., y Lyster, R. (2002). Patterns of feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573-595.
- Schulz, R. A. (1996). Focus on form in the foreign language classroom: Students' and teachers' views on error correction and the role of grammar. *Foreign Language Annals*, 29 (3), 343-364.
- Schulz, R. A. (2001). Cultural differences in student and teacher perceptions about the role of grammar instruction and corrective feedback: USA-Colombia. *Modern Language Journal*, 85/ 2, 244-258.
- Selinker, L. (1972). 'Interlanguage'. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231.
- Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Spada, N. y Fröhlich, M. (1995). *Communicative orientation of language teaching (COLT) observation scheme: Coding conventions and applications*. Sidney, Australia National Centre for English Language Teaching and Research
- Tannen, D.(1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imaginary in conversational discourse*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction. *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-467.
- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-61.



**MOVIMIENTO PERPETUO O UN (EL) ENSAYO
DE LA (UNA) ESCRITURA:
PROPUESTAS ESCRITURALES
Y METAESCRITURALES DE AUGUSTO
MONTERROSO**

DAMARIS VÁSQUEZ
(UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR, SEDE LITORAL)
dvasquez@usb.ve

Resumen

El siguiente trabajo tiene como objetivo evidenciar las claves escriturales que articulan la obra *Movimiento perpetuo* de Augusto Monterroso (1972) e interpretarlas dentro del contexto de la posmodernidad. Para ello, se parte de los conceptos de "literatura como proceso" (Mukarovsky, 1975) y literatura como "evento comunicativo" (Van Dijk, 1987 y Barrera, 1995). Se concluye que esta obra representa una ruptura de los estereotipos ligados a la práctica literaria. En este sentido, es coherente con los valores de la posmodernidad entendida como cuestionamiento histórico. Por otra parte, se observa que la heterogeneidad discursiva, la autoreferencialidad, la ironía, la parodia y el humor son procedimientos formales y semánticos con los que se va construyendo un proyecto literario donde el ejercicio crítico y la creación son dos caras de la misma moneda.

Palabras clave: Augusto Monterroso, *Movimiento perpetuo*, discursos híbridos.

Recepción: 19-05-2005 Evaluación: 01-11-2005 Recepción de la versión definitiva:
05-12-2005

MOVIMIENTO PERPETUO OR THE (ONE) WRITING REHEARSAL: Augusto Monterroso's writing and meta-writing proposals

Abstract

The objective of this work is to uncover the writing codes that structure Augusto Monterroso's work *Movimiento perpetuo* and to interpret them within the context of post-modernity. To do so, the concepts of "literature as a process" (Mukarovsky, 1975) and "literature as a communicative event" (Barrera, 1995 y Van Dijk, 1987) are taken into account. It is concluded that this play represents a rupture with stereotypes linked to literary practice. In this sense, it is coherent with post-modernity values understood as historical questioning. In Monterroso's work discourse heterogeneity, self-referentiality, irony, parody, and humor are formal and semantic procedures with which a literary project is set up and where the critical exercise and creation are both sides of the same coin.

Key words: Augusto Monterroso, *Movimiento perpetuo*, hybrid discourse.

MOVIMIENTO PERPETUO (MOUVEMENT PERPETUEL) OU UN ESSAI (L'ESSAI) DE L'ÉCRITURE (D'UNE ÉCRITURE) : Propositions d'écriture et de méta écriture d'augusto monterroso

Resume

L'objectif de cette recherche est de faire ressortir les codes d'écriture qui articulent l'ouvrage d'Augusto Monterroso *Movimiento perpetuo* (1972) et les interpréter dans le contexte de la postmodernité. Pour cela, on part des concepts de " littérature comme processus " (Mukarovsky, 1975) et littérature comme " événement communicatif " (Van Dijk, 1987 et Barrera, 1995). On conclut que cet ouvrage représente une rupture des stéréotypes liés à la pratique littéraire. Dans ce sens, il est cohérent avec les valeurs de postmodernité vue comme une remise en question de l'histoire. Par ailleurs, on observe que l'hétérogénéité et l'autoréférentialité, l'ironie, la parodie et l'humour sont des procédés formels et sémantiques avec lesquels on construit un projet littéraire où l'exercice critique et la création sont les deux côtés de la pièce.

Mots clés : Augusto Monterroso, *Movimiento perpetuo*, discours hybrides.

MOVIMENTO PERPETUO O UN (IL) SAGGIO DELLA (DI UNA) SCRITTURA:
Proposte di scrittura e di meta-scrittura di Augusto Monterroso

Riassunto

La seguente relazione ha come obbiettivo quello di sottolineare le chiavi della scrittura che costituiscono l'opera **Movimento perpetuo** di Augusto Monterroso (1972) e interpretarle nel contesto della filosofia postmoderna. Con questo fine, la base di sostegno è costruita dai concetti della "letteratura come processo" (Mukarovsky, 1975) e la letteratura come "atto comunicativo" (Van dijk, 1987 e Barrera, 1995). Si arriva ad una conclusione: quest'opera rappresenta una rottura degli stereotipi collegati con la pratica letteraria. In questo senso, l'opera si presenta coerente con i valori della filosofia postmoderna, che ha il suo fondamento nel questionare la storia. D'altronde, si possono vedere procedure formali e semantiche come l'eterogeneità discorsiva, l'auto-referenza, l'ironia, la parodia e lo humour. Con tutto questo, l'autore costruisce un progetto letterario nel quale l'esercizio critico e la creazione sono due facce della stessa moneta.

Parole chiave: Augusto Monterroso, **Movimento perpetuo**, discorsi ibridi.

MOVIMIENTO PERPETUO (MOVIMENTO PERPÉTUO) OU UM (O) ENSAIO DA
(DE UMA) ESCRITA: Propostas escriturais e metaescriturais de Augusto
Monterroso

Resumo

O seguinte trabalho tem como objectivo evidenciar as chaves escriturais que articulam a obra *Movimento Perpétuo*, de Augusto Monterroso (1972), e interpretá-las dentro do contexto da pós-modernidade. Para isso, parte-se dos conceitos de "literatura como processo" (Mukarovsky, 1975) e literatura como "evento comunicativo" (Van Dijk, 1987; Barrera, 1995). Conclui-se que esta obra representa uma ruptura dos estereótipos ligados à prática literária. Neste sentido, é coerente com os valores da pós-modernidade entendida como questionamento histórico. Por outra parte, observa-se que a heterogeneidade discursiva, a auto-referencialidade, a ironia, a paródia e o humor são procedimentos formais e semânticos com os que se vai construindo um projecto literário onde o exercício crítico e a criação são duas caras da mesma moeda.

Palavras-chave: Augusto Monterroso, *Movimiento Perpetuo*, discursos híbridos.

La vida no es un ensayo, aunque tratemos muchas cosas; no es un cuento, aunque inventemos muchas cosas; no es un poema, aunque soñemos muchas cosas. El ensayo del cuento del poema de la vida es un movimiento perpetuo; eso es, un movimiento perpetuo.

Augusto Monterroso

“Cada época tiene su estilo. El aspirante a escritor haría bien en buscar el tono de nuestros días y contar las cosas de acuerdo con ese tono (...) las lágrimas de Espronceda no pueden ser las mismas que las de Vallejo”. Así se expresó Augusto Monterroso en una entrevista publicada en *Viaje al centro de la fábula* (1981:114). Estas palabras sirven de fundamento para pensar que en una época de crisis donde priva el quebrantamiento del poder omnímodo de la razón, apuntalado por la Modernidad como instrumento regulador de la sociedad, se justifica, entonces, una propuesta escritural al margen de la sujeción a reglas, anticánónica, que propicie la búsqueda y la experimentación y en donde la fragmentación y la relativización funjan como objetivos; es decir, una escritura cónsona con estos tiempos de incertidumbre, de escepticismo, de ausencia de utopías, que algunos teóricos han definido como posmodernos. Sobre esto, señala Huysen: “en sectores importantes de nuestra cultura se ha producido un cambio notable en la sensibilidad, en las formaciones discursivas y prácticas que puede caracterizarse como conjunto de supuestos, experiencias y propuestas posmodernos”. (1989:270)

Lo anterior nos abre una posibilidad de acercamiento a la obra de Augusto Monterroso, en particular a *Movimiento perpetuo*, texto objeto de nuestro análisis, a partir de las ideas de ruptura, ambigüedad e indefinición como claves estructurantes. Se trata de un texto multidiscursivo en donde se advierte el cuestionamiento a modelos institucionalizados del hecho y del quehacer literarios; razón por la cual ha sido identificada por la crítica como “miscelánea”,

“híbrido genérico”, o como dice Graciela Tomassini (2001:1) “evade toda definición de conjunto”. No obstante, proponemos como hipótesis de lectura un planteamiento contrario a lo señalado por Tomassini (2001), pues partiremos de que, aun cuando esta obra se libera de la obsesión de la unidad textual, es posible leerla como teoría y praxis de la (una) escritura. Intentaremos demostrarlo a partir de cuatro aspectos fundamentales: el libro como macrotexto, el proceso de comunicación literaria, el lenguaje y, finalmente, el espacio intelectual.

El libro como macrotexto

Bernárdez (1982) define el texto como un conjunto de enunciados organizados sintácticamente con coherencia semántica. Partiendo de ese concepto, es posible, en sentido amplio, referirse a *Movimiento perpetuo* como un macrotexto en donde las unidades de análisis son cada uno de los textos que lo integran, los cuales tienen sentido en sí mismos, pero cobran un nuevo significado si se leen en relación con los demás; es decir, como elementos de una unidad mayor.

El macrotexto está estructurado por treinta y dos textos que transitan entre lo axiológico y lo ficcional; más treinta y uno que componen la antología sobre las moscas. Dos epígrafes, una antología, cuentos, ensayos, crónicas, reflexión crítica, aforismos, más uno que otro texto de formato difuso, conforman una heterogeneidad discursiva propia, según Lyotard del escritor posmoderno:

Un artista, un escritor posmoderno, está en la situación de un filósofo: el texto que escriben, la obra que llevan a cabo, en principio, no están gobernados por reglas ya establecidas, y no

pueden ser juzgados por medio de un juicio determinante, por la aplicación a este texto, a esta obra, de categorías conocidas. Estas reglas y estas categorías son las que la obra o el texto investigan (1982:25).

Tal es el caso de *Movimiento perpetuo* donde la escritura se vuelve autorreferencial. A partir del título del libro ya se comienza a sugerir la orientación de su contenido: textos sin amarras, macrotexto en movimiento. La ubicación de los textos dentro del libro es más que significativa. Los dos primeros que aparecen, a manera de epígrafes, constituyen claves que orientan la lectura. El primero, sin firma -lo que permite pensar que es de Monterroso- enuncia formal y semánticamente un arte poética que se va a materializar en el resto del libro:

La vida no es un ensayo, aunque tratemos muchas cosas; no es un cuento, aunque inventemos muchas cosas; no es un poema, aunque soñemos muchas cosas. El ensayo del cuento del poema de la vida es un movimiento perpetuo; eso es, un movimiento perpetuo (Monterroso, 2000:7).¹

Las tres primeras oraciones niegan la última, pero la última se identifica con las tres primeras en la medida en que tanto la vida como los géneros literarios son un movimiento perpetuo. Tras el juego de palabras, característico de la obra monterrosiana, se igualan la vida y los géneros literarios; ambos implican cambios, vaivenes y reescrituras. De esta forma, se evade la teoría ortodoxa del género como categoría autónoma, cerrada, con identidad propia y se sugiere una noción dinámica y funcional, ajustada a los procesos de la recepción.

¹ Las citas de *Movimiento Perpetuo* corresponden a la editorial Punto de lectura, año 2000.

El segundo epígrafe de Lope de Vega también alude al hecho anterior: "Quiero mudar de estilo y de razones" (8). Tras la máscara del discurso ajeno, Monterroso expresa su propia voluntad de estilo. Si leemos estos dos textos iniciales en diálogo con el último, titulado "Fe de erratas y advertencia final", encontramos una perfecta definición de lo que es *Movimiento perpetuo*:

Salvo por el índice que debido a razones desconocidas viene después, el libro termina en esta página, la 151*, sin que eso impida que también pueda comenzar de nuevo en ella en un movimiento de regreso tan vano e irracional como el emprendido por el lector para llegar hasta aquí (153).

El contenido de este texto es una parodia de lo que es una fe de erratas, no constituye una aclaratoria para el lector y lejos de enmendar un error lo que se hace es evadir la responsabilidad y hasta se permite burlarse del lector. La nota a pie de página destaca la diferencia entre la primera edición del libro y esta edición. Sin necesidad de comprobar si esto es cierto o no, en cualquiera de los dos casos, es evidente que se alude a la obra como texto que se reescribe, al carácter lúdico de la escritura, al constante movimiento anunciado en los textos iniciales. Entonces, podemos decir que *Movimiento perpetuo* comienza y termina con las claves que orientan su contenido: reflexiones metaescriturales o la literatura como espejo de sí misma, y la parodia como característica importante de la poética monterrosiana.

La antología sobre las moscas está conformada por treinta y un textos intercalados entre los demás. Curiosamente sus páginas no aparecen numeradas ni señaladas en el índice. Esto pudiera

* En tal página termina la primera edición de *Movimiento perpetuo*.

interpretarse como un indicio intencional de identificarlo como otro macrotexto, lo que nos permitiría hablar de dos libros en uno, cuya relación, creemos, también es posible establecer. Las antologías constituyen "una colección de piezas escogidas, dignas de ser destacadas" (DRAE, 1992). En la literatura, canonizan la escritura sobre la base de criterios preestablecidos. En *Movimiento perpetuo*, "las piezas dignas de ser destacadas" son las moscas, tan relevantes en la cosmovisión del autor, como el amor y la muerte. En este caso, es válido que la duda asalte al lector y se pregunte si la antología es realmente sobre las moscas o sobre los autores que se refieren a ellas. Sin dejar a un lado lo que señala Ruffinelli (1986:35) sobre las moscas como "símbolo perfecto del movimiento perpetuo", bien pudiéramos ver aquí una parodia de este tipo de textos en la medida en que se da un "proceso intertextual" y "una inversión irónica" (Hutcheon, 1985). Las antologías establecen límites y etiquetan la creación y por esta razón podrían convertirse en blanco del juego paródico de Augusto Monterroso. Una vez más, al igual que en el caso anterior, el carácter divergente de este recurso se utiliza para contravenir formas textuales canonizadas.

Con respecto a los cuentos, la crítica ha tipificado como tales ocho de los textos que aparecen en este libro: "Movimiento perpetuo", "Homenaje a Masoch", "El informe Endimión", "Tú dile a Sarabia que digo yo que la nombre y que la comisione aquí o en donde quiera que después le explico", "Bajo otros escombros", "El paraíso", "El poeta al aire libre", "Rosa tierno". Ellos han sido recopilados en diferentes antologías de cuentos de Augusto Monterroso. Todos comparten los rasgos definitorios y fundacionales del cuento: la narratividad y la ficcionalidad. Conforman, así, una representación imaginaria de un esquema vertical que organiza una sucesión de acciones dentro de un eje temporal, ubicable en una dimensión espacial (Barrera, 1995: 40-41). Este corpus revela a Augusto Monterroso como creador con

extraordinarias dotes de cuentista, condición que queda en entredicho como consecuencia de su propia escritura cuando, en otros textos del mismo libro, pone en tela de juicio el proceso creador y la escritura. Así, se hace blanco de su propia crítica en un proceso de autorreferencialidad que corrobora el planteamiento de Jorge Von Ziegler: "para Monterroso, más que para otros de nuestros escritores, escribir literatura es definir la literatura" (En: Noguerol, 2000a:123).

Otros textos merecen especial consideración porque sus tipologías textuales están muy cercanas a lo periodístico. Representan esos discursos en frontera en donde las categorías genéricas se diluyen y pierden sus límites. "Es igual", "Homo Scriptor", "Dejar de ser mono", "A lo mejor sí", "La vida en común", "Peligro siempre inminente", "La brevedad", se balancean entre el comentario crítico y el ensayo breve, a diferencia de otros como "Las criadas", "Cómo me deshice de quinientos libros" y "Ganar la calle" que se acercan al formato de la crónica. En el caso de "Las criadas", la antología publicada por Monte Ávila lo incluye como cuento, sin embargo lo que se intenta en este texto, más que narrar o ficcionalizar, es construir, desde la subjetividad, la figura de la criada, a través de la cual se indaga con humor en la cotidianidad de la vida doméstica urbana y, como la mayoría de las crónicas, tiene tonalidades irónicas. Esta es una manera a través de la cual Augusto Monterroso muestra sus preferencias por la escritura periodística, tal como lo declara en una entrevista publicada en *Viaje al centro de la fábula*:

¿Significa ello que Monterroso se ensaya para intentar relatos de mayor extensión, menos fragmentarios aunque igualmente deliciosos?

-Gracias, pero no. Lo que me gustaría hacer ahora es periodismo; bueno, escribir artículos para periódicos, que la gente lee con

gusto sin exigirles tanto como se les exige a los libros. Esto sería estar en una buena tradición guatemalteca. Mis paisanos José Milla, el siglo pasado, y Enrique Gómez Carrillo, a principios de éste, escribieron artículos de periódico que han resistido el paso del tiempo más que sus novelas (...) (Monterroso, 1981:127)

Quizás esta inclinación suya hacia el periodismo sea la causa del proceso de hibridación entre lo literario y lo comunicacional que se advierte en su escritura, de la brevedad y concisión de su estilo, o tal vez esto obedezca a lo que Fernández señala como característica de la posmodernidad en la narrativa hispanoamericana: "la muy frecuente utilización de los recursos relacionados con los medios de comunicación de masas parece sobre todo un medio para aferrarse al presente fugaz" (1992:110).

El texto "Fecundidad" evidencia un rasgo característico de la poética monterrosiana. La irónica contradicción entre el título y el contenido no puede ser más contundente. Solamente una línea es capaz de demostrar en sí misma lo que hasta aquí hemos intentado demostrar con muchas: *Movimiento perpetuo* como teoría y una práctica de la escritura:

Hoy me siento bien, un Balzac; estoy terminando esta línea (61).

El proceso de comunicación literaria

A través de la historia de las teorías literarias podemos rastrear diferentes posturas en torno al hecho literario. Muchos estudios han centrado su trabajo exclusivamente en el texto, tal fue el caso del formalismo ruso y de la corriente estructuralista quienes han orientado investigaciones inmanentistas de la literatura. Otros, Círculo

Lingüístico de Praga, por ejemplo, propusieron el estudio de la literatura como "proceso", más que como producto y, en consecuencia, plantearon la idea de que la recepción de una obra variaba en función de las distintas épocas (Mukarovsky, 1975). Actualmente, estamos frente a un cambio de paradigma que sustituye las teorías centradas en el texto por una poética de la comunicación literaria. Desde una perspectiva pragmática, el proceso de creación literaria es considerado un "evento comunicativo", en el cual el receptor y el contexto situacional juegan un papel muy importante en el proceso de significación (Van Dijk, 1987, Barrera, 1995). Los dos últimos planteamientos, vinculados a la estética de la recepción, se convierten en objeto literario en *Movimiento perpetuo*, dando lugar a múltiples propuestas metaescriturales.

"Dejar de ser mono" es un texto en donde se advierte un doble proceso de enunciación. El primero es inherente al texto en sí mismo y el segundo se desprende de su mensaje: un sujeto de la enunciación (mono), un mensaje (producción literaria hispanoamericana), y unos receptores (Estados Unidos y Europa). En este caso el blanco de la sátira es la valoración estética de la literatura hispanoamericana fuera del contexto de su producción. La animalización que se hace del intelectual latinoamericano a través de la imagen del mono, produce un efecto de inversión irónica, que se convierte en un recurso mediador de la sátira con la que se cuestiona la visión que tienen las culturas hegemónicas de nuestra literatura. De esta manera se problematiza en esta obra el asunto de centro y periferia en el proceso de producción literaria. Por otra parte, se descalifica a los receptores europeos y norteamericanos, en la medida en que se ponen al descubierto los prejuicios históricos y la idea de primitivismo cultural que priva en la óptica del conquistador y del neocolonizador. En este caso, se hace referencia a un receptor colectivo o universal y a un

proceso de recepción profundamente marcado por el contexto socio-cultural.

Otro texto, "A escoger", sugiere lo señalado por Mukarovsky (1975) acerca de la literatura como proceso ya que alude a su carácter mutable, según cambie la norma estética. Un texto se recrea en cada lectura y es potencialmente polisémico, según sean sus posibilidades de proyectarse en el tiempo y en el espacio:

Recuerda que Max Brod cuenta que cuando Kafka le leía pasajes de esta novela, Kafka casi se tiraba al suelo de risa con lo que le acontecía al señor K. Sin embargo el efecto que el libro te produce es trágico. Tampoco es inoportuno recordar lo que ha pasado con el *Quijote*: sus primeros lectores se reían; los románticos comenzaron a llorar leyéndolo (...) y los modernos ni se ríen ni lloran con él, porque prefieren ir a reír o a llorar en el cine, y tal vez hagan bien (137).

De manera similar, "Peligro siempre inminente" hace referencia no sólo al hecho de que un texto tiene tantas lecturas como lectores tenga, sino también al proceso de incomunicación literaria: no siempre hay coincidencia entre lo que el escritor quiso decir y lo que el lector interpreta. En buena medida, este texto representa un cuestionamiento al papel de la crítica en el campo de la literatura. Otra forma de expresar la incomunicación literaria es representar la actividad de leer como un trabajo agobiante impuesto por la dinámica social, en donde ser intelectual responde a un estereotipo marcado por el entorno cultural. En "Paraíso" se construye la imagen del pseudointelectual a quien en apariencia le interesa la lectura, pero no logra leer un libro completo. Tras el juego homofónico entre el título del cuento y *Paradiso*, la novela de Lezama Lima, se opera un proceso de inversión semántica que se traduce en ironía. La lectura

de *Paradiso* se convierte en un calvario, en una ardua tarea en la que no es posible vencer las múltiples distracciones que impone la vida cotidiana.

(...) y agarras *Paradiso* y, como esos nadadores con grandes aletas tipo batracio en los pies y tubos de oxígeno en los hombros que a quién sabe cuántos metros bajo el agua contemplan en cámara lenta y en colores lo que antes nadie ha visto jamás, te sumerges en una lectura profunda, maravillosa, interrumpido tan sólo por tus impropios impulsos, como son por ejemplo, ir a orinar, o rascarte la espalda, o bajar por un vaso de agua, o poner un disco, o cortarte las uñas, o encender u cigarro, o buscar una camisa para el cóctel de esta tarde, o llamar por teléfono, o pedir un café, o asomarte a la ventana, o peinarte, o mirarte los zapatos, en fin, todo ese tipo de cosas que hacen agradable una buena lectura, la vida (120).

No hay que olvidar que el estilo excesivo de Lezama Lima es la antítesis del estilo monterrosiano: "La cualidad principal de la prosa es la precisión: decir lo que se quiere decir, sin adornos ni frases notorias" (Monterroso, 1981:95). Es posible, entonces, también advertir una crítica a esa escritura que no logra atrapar al lector, es decir, cumplir con su función: "manejar el mundo de la imaginación. Alimentar esta necesidad inherente a todo ser humano (...) Hacer ver a otros lo que no han sido capaces de ver, por distracción, por pereza, por miedo" (Monterroso, 1981:122). El problema de la incomunicación literaria al que se hace referencia en *Paraíso* pudiera atribuirse al lector, pero también al texto.

Van Dijk (1977) considera que la literatura pertenece a un tipo de actos verbales rituales, cuyas propiedades más específicamente literarias se localizan en el contexto social e institucional porque es

allí donde surgen los criterios de aceptación o no, según una convención literaria. Augusto Monterroso ficcionaliza sobre este hecho en el texto titulado "Ganar la calle". A través de un ingenioso juego de reconocimiento y castigo se muestra cómo un creador conquista o no el espacio público, y en este proceso el papel del lector es decisivo.

Todo lo anteriormente expuesto demuestra, una vez más, la validez de la premisa monterrosiana de que "la literatura se hace con literatura" (Monterroso, 1981: 103). En este caso, *Movimiento perpetuo* se (re)escribe con los problemas que atañen a la literatura.

A propósito del lenguaje

El lenguaje tampoco queda al margen en el proyecto literario de Augusto Monterroso. No sólo aparece referido como expresión de una cultura, sino que también es objeto de atención como instrumento de elaboración discursiva. En "Beneficios y maleficios de Jorge Luis Borges", Monterroso asume el rol de crítico literario y hace referencia a su experiencia al descubrir, no sólo "lo deslumbrante y ferozmente atractivo" del universo borgiano, sino la redimensión que adquiere "nuestro idioma" gracias a la producción literaria de este autor. "Súbditos de resignadas colonias, escépticos ante la utilidad de nuestra exprimida lengua, debemos a Borges el habernos devuelto a través de sus viajes por el inglés y el alemán, la fe en las posibilidades del ineludible español" (54). Monterroso destaca como características del discurso de Borges la concisión, la elocuencia y el rigor lógico implacable, condiciones que a su juicio son cualidades de la buena prosa.

El planteamiento anterior, si se quiere normativo en torno a la escritura, se deconstruye totalmente en el texto titulado "Navidad.

Año nuevo. Lo que sea”, en donde la transgresión sintáctica es la característica formal del discurso. El texto está formado por una proposición principal cuyo núcleo: “tarjetas y regalos” se amplía infinitamente agregándole subordinadas que se alejan cada vez más del sujeto inicial y en donde también son frecuentes las marcas de autocorrección. Así se reúnen en el texto, tarjetas, trenes, automovilistas, encuentros fortuitos, como consecuencia de la progresión de la escritura sin núcleo temático. Esto nos hace pensar, por una parte, en un intento de imitar una escritura en proceso, con marcas de oralidad y por otra, en la construcción paródica de un tipo de discurso en donde no se dice nada, se deconstruye el lenguaje como instrumento de la razón ilustrada y el texto termina siendo, en contraste con el discurso borgiano, expresión del vacío, representación del “todo vale”: “o sea esos encuentros fortuitos, esas conjunciones, cómo calificarlas, en que nada sucede, en que nada requiere explicación ni se comprende o debe comprenderse, en que nada necesita ser aceptado o rechazado, ¡oh!” (134)

“Nuestro idioma parece ser particularmente propicio para los juegos de palabras” (69). Con esta oración se inicia “Onís es asesino”, texto que gira en torno a las posibilidades que ofrece el lenguaje en sí mismo a partir de los artificios retóricos. En primer lugar, hace referencia a la experimentación verbal con finalidad estética. A propósito, cita un texto de Xavier Villaurrutia cuya articulación se sustenta en la construcción de nuevos versos generando nuevas palabras a partir de la estructura de palabras contiguas haciendo uso del juego paronomásico. En contraposición, alude al entretenimiento de “un grupo de ociosos” (Juan José Arreola, Carlos Illescas, Ernesto Mejía Sánchez, Enrique Alatorre, Rubén Bonifaz Nuño), el cual consistía en practicar el palíndromo como deporte. Los juegos paronomásicos son fuente de comicidad, de sátira, de

humor paradójico, simple absurdo o transgresión creativa en los textos literarios o paraliterarios (Mortara, 2000). Indudablemente que en este caso, estos ejercicios verbales se están empleando como recursos para trivializar, por la vía del humor, los procedimientos de la creación y constituyen propuestas estéticas para cuestionar y sustituir los discursos literarios centrales y hegemónicos característicos de la Modernidad. En este caso, las estrategias de construcción textual llevan al terreno de la ficción literaria el planteamiento de Vattimo en torno al "crepúsculo del arte" como rasgo definitorio del fin de la Modernidad: "la obra se hace naturalmente ambigua (...) uno de los criterios de valoración de la obra de arte parece ser, en primer lugar, la capacidad que tenga la obra de poner en discusión su propia condición: ya en un nivel directo; ya de manera indirecta, por ejemplo, la ironización de los géneros literarios" (1997:51). Es así como se problematiza en *Movimiento Perpetuo* no sólo la condición sino también el estatus de la obra literaria, hecho que acerca la escritura monterrosiana a la reflexión posmoderna

El creador y su entorno

En torno al hecho literario se construye un espacio, entendido como acumulación de pensamientos y sentimientos colectivos, reales o imaginarios que sobrepasan los límites del texto y su lectura. De esta manera, el creador, quien tiene un rol protagónico en este contexto, puede ser el centro de un imaginario que de alguna manera idealiza la creación o, por el contrario, puede ser valorado como parte de una dinámica social y de mercado. Es esta última, la imagen que priva en la cosmovisión de Augusto Monterroso.

"Homo scriptor" no sólo muestra al escritor como un engranaje de la industria editorial, sino que también desacraliza

la imagen áurica del creador y su obra. "El conocimiento directo de los escritores es nocivo. 'Un poeta -dijo Keats- es la cosa menos poética del mundo'. En cuanto uno conoce personalmente a un escritor que admiró de lejos deja de leer su obra" (67). De forma semejante, en "A lo mejor sí", está presente la pérdida de autenticidad por parte del escritor como consecuencia del proceso de mediatización de la escritura gracias a los compromisos que se adquieren con la fama y el dinero:

Pero lo poco que pudiera haber tenido de escritor lo he venido perdiendo a medida que mi situación económica se ha vuelto demasiado buena y que mis relaciones sociales aumentan en tal forma que no puedo escribir nada sin ofender a alguno de mis conocidos, o adular sin quererlo a mis protectores y mecenas, que son los más. (123).

La actitud desmitificadora del mundo intelectual también se observa en "Cómo me deshice de quinientos libros". El libro aparece tipificado como fetiche, como mercancía o como objeto que contribuye a crear el estereotipo de la inteligencia y de la intelectualidad. "Se pone uno a contar los libros por cientos, luego por miles y a sentirse cada vez más inteligente." (89) En el fondo, se está replanteando desde el plano satírico, la idea de Blanchot, "¿Qué es un libro que no se lee? Algo que aún no se ha escrito" (En: Carreter, 1980:168). Un libro que no se lee simplemente ocupa un lugar en el espacio. Desde esta perspectiva, se expresa la idea de la inutilidad de la escritura y de que no hay valor literario sin lector que lo aprecie como tal.

Finalmente, la representación paródica que se hace de un recital en "El poeta al aire libre" despoja de toda aureola al poeta, ridiculiza su discurso y los modelos institucionalizados de la cultura:

El poeta vestido un poco fuera de moda, continuaba leyendo. Ahora se ayudaba con el cuerpo y estiraba los brazos hacia delante, como si de su boca lanzara al público, alguna otra cosa, tal vez flores, o algo, aunque el público atento a guardar el equilibrio para no dejar caer los programas de las cabezas, no correspondiera en forma debida al ademán (141-142).

La imagen caricaturizada del poeta se completa en el texto "Estatura y poesía", una especie de crónica llena de humor en la que se juega con rasgos de la identidad de algunos personajes, particularmente, con la imagen física de algunos poetas: "parece que la musa se encuentra más a sus anchas, valga la paradoja, en cuerpos breves aún contrahechos, como en los casos del mencionado Pope o Leopardi" (129). "Vean a Byron cojo y a Quevedo patizambo; no, la poesía no da saltos" (130). En estos textos se ofrece una visión transgresora y lúdica del intelectual y su entorno apelando a recursos como la parodia y la ironía, en un proceso de desacralización posmoderna de los rituales del arte.

Conclusiones

Desde el punto de vista meramente formal, *Movimiento Perpetuo* podría ser considerado como un ejemplo de la desintegración del libro o de ruptura de la unidad textual, no obstante creemos válido afirmar, tomando como base el análisis realizado que en esta obra la heterogeneidad discursiva, la autorreferencialidad, la ironía, la parodia, el humor son procedimientos formales y semánticos con los que se va construyendo un proyecto literario donde la creación y el ejercicio crítico son dos caras de una misma moneda. Escritura y metaescritura se articulan coherentemente en tanto se miran a través del espejo de las palabras que también suele

atrapar engañosamente al lector. La propuesta literaria de Monterroso se materializa en una praxis literaria entendida como juego que apuesta al ejercicio de la libertad creadora.

Por otra parte, *Movimiento perpetuo* representa una ruptura de los estereotipos creados a partir de la concepción del poeta demiurgo, la ritualización del proceso creador, la canonización de la escritura, el libro como símbolo del conocimiento y, en general, de los espacios tradicionalmente asignados a la experiencia estética. En este sentido, es coherente con los valores de la posmodernidad entendida como cuestionamiento histórico, lo que abre la posibilidad de reflexión ontológica en torno a qué es la literatura, cómo se emite y se recibe, además de que supone una revisión de la teoría de los géneros literarios como categorías preestablecidas y cerradas. En definitiva, se pone en tela de juicio el sentido y el quehacer literario sin renunciar a hacer literatura.

Referencias

- Barrera, L. (1995). *Discurso y literatura*. Caracas: Ediciones de la Casa de Bello.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa Calpe.
- Carreter, F. (1986). La literatura como fenómeno comunicativo. En *Pragmática de la comunicación literaria*. José Antonio Mayoral (Comp.). Madrid: Arco/Libros.
- Calinescu, M. (1991). *Cinco caras de la modernidad*. Madrid: Editorial Tecnos.

Fernández, T. (1992). *Posmodernidad y narrativa hispanoamericana actual*. España: Ediciones de la Universidad de Salamanca. pp. 105-110.

Hutcheon, L. (1985). *A Theory of parody. The teachings of twentieth-century artforms*. New York and London: Methuen.

Huysen, A. (1989). *Guía del posmodernismo. El debate modernidad-posmodernidad*. Nicolás Casullo (comp.) Buenos Aires: Punto Sur.

Liotard, J. (1985). *La posmodernidad (Explicada a los niños)*. Barcelona, España: Gedisa.

Monterroso, A. (1981). *Viaje al centro de la fábula*. Barcelona, España: Anagrama.

Monterroso, A. (1992). *Sinfonía concluida y otros cuentos*. Caracas. Monte Ávila Latinoamericana.

Monterroso, A.. (2000). *Movimiento perpetuo*. España: Punto de lectura.

Mukarovsky, J. (1975). *Escritos de estética y semiótica*. Barcelona, España: Editorial Gustavo Gili.

Mortara, B. (2000). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.

Noguerol, F. (2000 a). *La trampa en la sonrisa: Sátira en la narrativa de Augusto Noguerol, F. Monterroso*. España: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Noguerol, F.. (2000 b). *Híbridos genéricos: la desintegración del libro en la literatura hispanoamericana del siglo XX*. http://cuentoenred.org/cer/numeros/no_1/pdf/no1_noguerol.pdf.

Ruffinelli, J. (1986). *Lo demás es silencio*. Madrid: Cátedra.

Tomassini, G. (2001). *Literatura y juego: Movimiento Perpetuo de Augusto*. Monterroso. http://cuentoenred.org/cer/numeros/no_3/pdf/no3_tomassini.pdf

Van Dijk, T. (1986). La pragmática de la comunicación literaria. En *Pragmática de la comunicación literaria*. José Antonio Mayoral (Comp.). Madrid: Arco/Libros.

Vattimo, G. (1997). *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Barcelona, España: Gedisa.

PROBLEMAS DE LA EDUCACIÓN EN VENEZUELA LAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD Y LAS OFERTAS DEL SISTEMA EDUCATIVO

NORMA ODREMAN TORRES

(DIRECTORA DE LA REVISTA BRÚJULA – DIARIO EL NACIONAL)

Resumen

La autora propone establecer un consenso entre el Estado venezolano y la sociedad civil organizada para construir las bases de un **Proyecto Educativo Nacional**, que establezca las prioridades, la continuidad de las políticas y la evaluación permanente de la calidad. Plantea que desde el Ministerio de Educación deben surgir las políticas que garanticen la educación gratuita y de calidad a toda la población escolar, estimulando la permanencia de los estudiantes dentro del sistema educativo y facilitando una educación integral. Expresa la importancia de mejorar la formación de los futuros docentes, dando paso a un diseño más humano y más global donde el futuro docente descubra el ser y el deber ser de la escuela de nuestros tiempos.

Palabras Clave: educación, sistema educacional, proyecto nacional educativo

Recepción: 21-06-2005
definitiva: 31-01-2006

Evaluación: 28-09-2005

Recepción de la versión

EDUCATION PROBLEMS IN VENEZUELA DEMANDS OF SOCIETY AND
OFFERS FROM THE EDUCATIONAL SYSTEM

Abstract

The author proposes the settlement of an agreement between Venezuelan State and the organized civil society in order to build the bases of a National Educational Project that establishes priorities, as well as the continuity of policies and the permanent evaluation of quality. She states that policies must emerge from the Ministry of Education to guarantee free and high quality education for the population at school age and to promote student's permanence within the educational system as it facilitates an integral education. The author also expresses the importance of the improvement of future teachers' education through a more human and global curriculum design that enables them to discover what schools are and what they should be in our times.

Key words: education, educational system, national educational project

PROBLEMES DE L' EDUCATION AU VENEZUELA : LES DEMANDES DE LA
SOCIETE ET LES OFFRES DU SYSTEME EDUCATIF

Résumé

L'auteur propose d'établir un consensus entre l'État Vénézuélien et la société civile organisée pour construire les bases d'un Projet Éducatif National déterminant les priorités, la continuité des politiques et l'évaluation permanente de la qualité. Elle signale que les politiques garantissant à la population scolaire l'éducation gratuite et de qualité doivent provenir du Ministère de l'Éducation afin de stimuler la permanence des écoliers, collégiens et lycéens dans le système éducatif et de faciliter une éducation intégrale. Elle signale aussi l'importance d'améliorer la formation des futurs enseignants ouvrant la voie à un curriculum plus humain et plus global qui peut leur permettre de découvrir l'école de nos jours telle qu'elle est et telle qu'elle devrait être.

Mots clés : éducation, système éducatif, politique nationale éducative

PROBLEMI DELL'EDUCAZIONE IN VENEZUELA LE RICHIESTE DELLA
SOCIETÀ E LE OFFERTE DEL SISTEMA EDUCATIVO

Riassunto

L'autrice propone stabilire un consenso tra lo Stato venezuelano e la società civile organizzata. Vuole costruire i basamenti di un **Progetto Educativo Nazionale**, che stabilisca le precedenze, la continuazione delle politiche e la valutazione permanente della qualità. Suggestisce che dal Ministero dell'Educazione sorgano le politiche che garantiscano l'educazione gratuita, qualitativa ed equa per gli alunni. Questo dovrà stimolare la permanenza degli studenti all'interno del sistema educativo e agevolare un'educazione integrale. Espressa l'importanza di migliorare la formazione dei futuri docenti e di costruire un modello più giusto e globale. In questo modello, i docenti dovranno scoprire l'essere e il dover essere della scuola attuale.

Parole chiavi: educazione, sistema educativo, Progetto Educativo Nazionale.

PROBLEMAS DA EDUCAÇÃO NA VENEZUELA: AS EXIGÊNCIAS DA
SOCIEDADE E AS OFERTAS DO SISTEMA EDUCATIVO

Resumo

A autora propõe estabelecer um consenso entre o Estado venezuelano e a sociedade civil organizada para construir as bases de um Projecto Educativo Nacional que estabeleça as prioridades, a continuidade das políticas e a avaliação permanente da qualidade. Coloca a questão de que é do Ministério da Educação que devem surgir as políticas que garantam a educação gratuita e de qualidade a toda a população escolar, estimulando a permanência dos estudantes dentro do sistema educativo e facilitando uma educação integral. Exprime ainda a importância de melhorar a formação dos futuros docentes, dando lugar a uma estrutura mais humana e mais global, em que o futuro docente descubra o ser e o dever ser da escola dos nossos tempos.

Palavras-chave: educação, sistema educativo, projecto educativo nacional

Los ciudadanos que habitan en Venezuela, aspiran a que sus hijos reciban una educación de calidad, que sean atendidos dentro de un sistema educativo que los forme para el ejercicio de la ciudadanía y para el disfrute de una vida cada vez más satisfactoria, que llegue a proporcionarles mayores niveles de libertad y de felicidad. Para hacer de este sueño una realidad, el Estado venezolano debe encontrar el camino de la equidad del sistema escolar, profundizando en la calidad. Este propósito es imposible de lograr si no se acude al consenso entre el Estado y la Sociedad Civil, es decir, si no se logra construir las bases de *un Proyecto Educativo Nacional* en el cual se establezcan las prioridades, la continuidad de las políticas en el tiempo y la evaluación permanente de la calidad. Es importante destacar que cualquier esfuerzo que se haga desde los espacios oficiales o privados para apoyar la educación es loable, *pero la reconducción del sistema educativo con la mira hacia el 2015 y como un problema de todos, es una tarea impostergable.*

Las políticas dirigidas a compensar las desigualdades económicas y culturales son competencia del Estado con la cooperación de los diferentes sectores que integran el país. Es innegable, que muchos venezolanos no tienen acceso al sistema educativo por falta de recursos económicos de sus familias o por la ubicación geográfica de sus hogares con respecto al lugar donde está escuela, y cientos de niños y niñas fracasan por falta de adaptación a la cultura escolar. Se requieren entonces, acuerdos que ayuden a delinear la escuela que queremos y necesitamos en Venezuela.

Desde el Ministerio de Educación deben surgir políticas que garanticen la educación gratuita y de calidad a toda la población en edad escolar, *estimulando la permanencia* de los estudiantes dentro

del sistema y *facilitando una educación integral* que brinde formación a la persona en concordancia con el Proyecto Educativo del país. Como dice Victoria Camps (1993): "La función de la educación no es sólo instruir o transmitir conocimientos, sino integrar una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, una forma de vida. Todo lo cual no puede ni debe transcurrir al margen de la dimensión ética que es, sin duda el momento último y más importante, no de ésta o aquella cultura, sino de la cultura humana universal."

Una arteria política de alta prioridad es la referida a la atención de los docentes. Para alcanzar mayores y mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje es necesario impulsar desde el Ministerio de Educación, algunas líneas políticas que contribuyan a **reducir el empirismo** en los docentes, porque es cierto que el éxito en la ejecución de las políticas educativas descansa en gran medida en las competencias de los docentes. Por ello es fundamental, entre otras tareas:

- Descentralizar el sistema educativo, hasta el nivel municipal, otorgándole responsabilidades sobre la calidad de la educación a las comunidades y a las autoridades locales.
- Controlar el uso del sistema educativo como instrumento para el clientelismo político.
- Conceder prioridad a los niveles de educación inicial y básica desde dos perspectivas: educación de calidad, con énfasis en la formación del sujeto, y educación para la participación democrática.
- Definir un perfil de competencias que responda a la realidad social, económica y cultural de Venezuela y Latinoamérica.

- Diseñar líneas pertinentes para la formación de los docentes en universidades e institutos universitarios.
- Crear un sistema de actualización permanente para los docentes en servicio que responda a las necesidades evidenciadas en los procesos de acompañamiento realizados por los coordinadores, directivos y supervisores y, a las preferencias de los propios docentes.
- Poner en práctica un sistema de evaluación de la eficiencia docente que sirva de base a las mejoras salariales y otros reconocimientos que reciba el docente.
- Impulsar la creación de un cuerpo colegiado de supervisión educativa que vele por la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, con énfasis en la calidad de la educación como política pública.

Es cierto que el Estado venezolano, la Sociedad Civil organizada y el Ministerio de Educación tienen mucho por hacer en pro de la educación en el país, pero lo que resultará crucial para la transformación de la educación en Venezuela ocurrirá en las aulas de los diferentes niveles del sistema. Es en el aula, donde se estimula la construcción del comportamiento social y del conocimiento académico, donde se fortalece la autoestima y se desarrollan las relaciones sociales. Pero sobre todo, la escuela es el espacio por excelencia para sembrar la esperanza y el porvenir, para impulsar el deseo de superación y la alegría de vivir.

Esta forma de entender la educación compromete a los países de América Latina a crear espacios de formación para que los docentes reflexionen y razonen sólidamente acerca del aprendizaje y la enseñanza y su actuación en estos procesos. Sobre este punto

dicen Vailant y Marcelo (2001): "... Se está planteando la necesidad de incorporar en los programas de formación de profesores, conocimientos, destrezas y actitudes que les permitan comprender las complejas situaciones de enseñanza. Se insiste particularmente en fomentar en los profesores actitudes de apertura, reflexibilidad, tolerancia, aceptación y atención a las diferencias individuales y grupales: de género, clase social, ideología".

El proceso de formación inicial de los profesores en la mayoría de los países latinoamericanos no sólo está aislado de la realidad que viven las escuelas, sino que además transmite concepciones erradas acerca de la escuela actual. En general presenta a la escuela como un espacio poco problemático donde las relaciones sociales son naturales, neutrales, legítimas. Los docentes en formación también llegan a tener la falsa creencia de que los componentes teóricos son importantes para aprobar, pero la práctica es lo que los transformará en verdaderos profesores. En términos generales la formación inicial del profesorado consiste en presentar el conocimiento como algo ya acabado, objetivo, absoluto, indiscutible, frente a una concepción del conocimiento en permanente construcción, provisional, sujeto a influencias políticas, sociales y culturales.

En el milenio que iniciamos será absolutamente necesario revertir esta situación en la formación del profesional de la docencia. Es imposible continuar con un proceso formativo esquemático, restrictivo, economicista, asignaturizado, tecnicista, objetivizado. Llegó la hora de ceder el paso a un diseño más humano, más global y sociofuncional en el cual se conciba la formación como un proceso complejo de construcción de conocimientos en el que el futuro docente adopte un rol activo y protagónico. Señala Imbernón (1998):

“En este sentido es importante que la institución de formación inicial se replantee tanto los contenidos de la formación como la metodología con que éstos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículum oculto de la enseñanza. Es decir, estos modelos con los cuales los alumnos aprenden se extienden con el ejercicio de la profesión, pues se convierten incluso de manera involuntaria en modelo de su actuación”.

La transformación esencial del proceso de formación inicial

El primer paso será lograr un consenso sobre lo que es realmente relevante en la formación del profesional de la docencia en el tercer milenio. Comenta Braslavsky (1999), que ya existe un acuerdo respecto a que los docentes tienen que ser facilitadores de procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y no meros expositores que repiten información para que los alumnos la aprendan más y mejor. Ya aparecen luces en el camino que proceden de investigaciones importantes y recientes (Jolibert y otros, 1996); (Sola, 1999); (Montero, 2001); (Fierro y Carvajal, 2003), las cuales apuntan hacia la construcción de un currículo crítico y reflexivo donde se supere el listado de asignaturas inconexas y se dé paso a la manifestación de lo real del saber entendido como totalidad. Un currículo que responda a las realidades económicas, políticas, sociales y culturales de los países latinoamericanos, que atienda con prioridad los elementos esenciales del ser y se fundamente en teorías innovadoras acerca del aprendizaje y la enseñanza.

¿Hacia dónde deben apuntar los cambios?

Es absolutamente indispensable pasar de un modelo de currículo centrado en la noción instrumental, atomizado en planes y

programas a un modelo reflexivo, crítico que dé lugar a seminarios y talleres con una visión de totalidad, diseñados para profundizar en la teoría y la práctica que envuelve el quehacer diario de los docentes en la actualidad. En este sentido es necesario:

- Pasar de un currículo diseñado a partir de áreas y asignaturas a un currículo más integral, diseñado sobre la base de ejes transversales que sirvan de andamiaje y le den sentido a las áreas del saber. Entendiendo la transversalidad como las grandes arterias sociales que contextualizan y le dan integralidad a la formación de un docente que aspira desempeñarse en un mundo violento, lleno de obstáculos y de luchas sociales por el poder y la sobrevivencia..
- Superar los supuestos teóricos sustentados en la industria (1950), los cuales sirvieron de base a la práctica docente durante medio siglo, a teorías más justas y humanas: el cognoscitivismo, el constructivismo, el aprendizaje significativo, la teoría comunicacional, que dan respuestas más acertadas acerca de cómo se aprende.
- Abandonar el tecnicismo que logró atomizar a todos los elementos de la educación para ceder el paso a una educación sustentada en lo axiológico que garantice el fortalecimiento del ser del docente y que le corresponderá desempeñarse en un espacio y un tiempo complejos. Un mundo que el propio humano ha complejizado y que de no realizarse un cambio drástico conducirá a su propia destrucción.
- Modificar la práctica profesional, incluida en el Currículo de Formación Docente por un proceso de apropiación a partir de la reflexión sobre el proceso de investigación social que el futuro docente debe realizar en forma paralela a la discusión sobre la teoría que sustenta su práctica.

- Cambiar la concepción de evaluación practicada por las instituciones de formación sustentada en pruebas y trabajos de recopilación teórica, por producciones escritas que brinden evidencias del proceso de reflexión que hace el estudiante de docencia sobre la realidad social y cultural de las escuelas, sobre los resultados de la intervención pedagógica de los docentes y en relación con su propio proceso de formación en cada uno de los campos en los cuales les corresponda intervenir. (Ver modelo transversal en Pág. 5)

Las instituciones de formación de docentes en el nuevo milenio tienen el mandato por parte de la sociedad de transformarse en lugares para el análisis, más que de clases sistemáticas donde se aprende lo que los formadores opinan o dicen. Deben pasar a ser lugares para el descubrimiento sobre el ser y el deber ser de la escuela en nuestros tiempos, lugares para identificar las causas del subdesarrollo de nuestros pueblos y encontrar alternativas para revertirlo en el marco de la democracia y con el debido respeto a todos. Lugares donde se le da sentido a la vida, es decir, vivir para vivir, para convivir y para descubrir.

La formación del docente está incompleta si no está preparado para la reflexión a partir de nuestra historia y nuestra realidad actual. Es cierto que le hemos venido pidiendo demasiado a la educación, porque en el campo político y social tienen su origen fuerzas superiores a la capacidad de los sistemas educativos, encargadas de desviar, frenar y aun hacer la educación contraria a sus propios principios. Las fuerzas político-económicas y los medios de comunicación instantáneos y cautivantes son dos buenos ejemplos del poder distorsionante de algunas fuerzas que actúan en nuestros

pueblos compitiendo con una escuela que se ha quedado en la retaguardia, ignorante de lo que acontece a su alrededor.

Referencias

- Alvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Madrid. Grupo Anaya, S.A.
- Corzo, L. (1995). *Educar (nos) en tiempos de crisis*. Madrid. Editorial CCS.
- Fierro, M. y Carvajal P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. España. Editorial Gedisa.
- Ministerio de Planificación y Desarrollo. Fundación Escuela de Gerencia Social. Equidad y Educación en Venezuela. Breve caracterización del sistema escolar venezolano. *Boletín Social N° 1*, Noviembre-Diciembre 2003. [On line]
- González Lucini, F. (1995). *Temas Transversales y áreas curriculares*. Madrid. Grupo Anaya, S.A.
- Ibarra, M. (2000). Trabajo con la comunidad y ciudadanía. Educación popular, Comunidad y Desarrollo. XXXI Congreso Internacional Educación Popular, Comunidad y Desarrollo. Perú. *Revista Internacional Fe y Alegría, N° 2* / Año 2201.
- Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo del profesorado*. España. Edit. Grao.

- Jolibert, J. y otros. (1996). *Transformar la formación docente inicial. Propuesta en didáctica de Lengua Materna*. Chile. Aula XXI, UNESCO, Editorial Antártica S.A.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Peñalver, L. (1975). *La educación y el desarrollo latinoamericano*. Caracas. Ministerio de Educación de Venezuela. Departamento de publicaciones.
- Porlán, R. (1998). *Constructivismo y escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación. Serie fundamentos*. Sevilla. Díada Editora, S.L.
- Pérez Esclarín, A. (2002). *Educación en el tercer milenio*. Caracas. Editorial San Pablo.
- Reimers, F. (2002). *Inter-American Agency for Cooperation and Development -IACD. Organización de Estados Americanos*. [Online] Disponible:<http://www.iacd.oas.org/La%20Educ200116>.
- Reyzábal, M. y Ana Isabel Sanz. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Madrid. Editorial Escuela Española, S.A.
- Rivas Flores, J. (2000). *Profesorado y Reforma: ¿Un cambio en las prácticas de los docentes*. Málaga. Ediciones Aljibe, S.L.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- UNESCO. (1998). *Informe Mundial sobre Educación. Los docentes y la enseñanza en un mundo de mutación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. España. Ibérica Gráfico, S.A.
- Vaillant, D. y C. Marcelo. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga. Edic. Aljibe, S.L.

HACER PEDAGOGÍA DE LA LENGUA DESDE EL DISCURSO

RUDY MOSTACERO

(CENTRO DE ESTUDIOS TEXTUALES UPEL - INSTITUTO
PEDAGOGICO DE MATURÍN)

benmos2@yahoo.com

Resumen

Basándome en la visión dialógica del discurso (Bajtín 1982, Benveniste 1974 y Martínez 2001, entre otros), en este artículo pretendo hacer dos cosas. Primero, una evaluación de las teorías lingüísticas interdisciplinarias que prepararon la aparición de un enfoque discursivo y pragmático del lenguaje y, segundo, demostrar de qué manera dichas teorías aseguran una base metodológica para ser aplicada a la enseñanza de la lectura y de la escritura. Esto configuraría, naturalmente, *un pensar y un hacer pedagogía de la lengua, pero desde el discurso*. Se revisará, asimismo, cómo el enfoque comunicativo-funcional devino, después de los 90, en un enfoque discursivo y pragmático y de qué manera la psicología cognitiva y el análisis del discurso han provisto modelos idóneos para la didáctica de la lengua. Sin embargo, será necesario comprobar que no basta con disponer de transformaciones didácticas, si otros sectores y factores del proceso educativo, como la formación de los docentes y bachilleres, el predominio de la copia y el dictado, la repitencia escolar, entre otros, tenderán a frenar y postergar los cambios necesarios que deben acompañar a las innovaciones en modelos de enseñanza.

Palabras clave: visión discursiva del lenguaje, modelos pedagógicos, didáctica de la lectura y de la escritura

Recepción: 06-10-2005
definitiva: 14-02-2006

Evaluación: 11-01-2006

Recepción de la versión

MAKING PEDAGOGY OF LANGUAGE FROM DISCOURSE

Abstract

Based on the dialogical vision of discourse (Bajtin, 1982, Benveniste, 1974, and Martínez 2001, among others), I attempt to do two things in the present paper: First, an evaluation of interdisciplinary linguistic theories that prepared the birth of a discursive and pragmatic approach to language; and second, to ascertain the extent to which such theories ensure a methodological basis to support the teaching of reading and writing. This would construct a thought of language pedagogy from discourse. I will also examine how the communicative-functional approach became, after the 90s, a discursive and pragmatic approach, as well as how cognitive psychology and discourse analysis have provided appropriate models for language didactics. However, it will be necessary to demonstrate that the availability of didactic transformations will not be enough if other factors of the educational process, such as teacher training, the predominance of dictation and copies, school failure, among others, tend to prevent or postpone the necessary changes that must occur along with innovations in the teaching field.

Key words: discursive vision of language, pedagogical models, reading and writing didactics.

FAIRE PÉDAGOGIE DE LA LANGUE D'APRÈS LE DISCOURS

Résumé

Fondée sur la vision dialogique du discours (Bajtin 1982, Benveniste 1974 y Martínez 2001, entre autres), je prétends faire deux choses : d'abord, une évaluation des théories linguistiques interdisciplinaires qui ont permis l'apparition d'une méthode discursive et pragmatique du langage et, ensuite, démontrer comment ces théories linguistiques assurent une base méthodologique pour être utilisée dans l'enseignement de la lecture et l'écriture. Cela développerait, naturellement, *un penser et un faire pédagogie de la langue mais basée sur le discours*. De la même manière, on étudiera comment la méthode communicative – fonctionnelle est devenu, depuis les années 90, une méthode discursive et pragmatique et de quelle manière la psychologie cognitive et l'analyse du discours ont fourni des modèles convenables pour la didactique de la langue. Toutefois, il sera nécessaire de vérifier que les transformations didactiques sont insuffisantes si elles ne sont pas appuyées par d'autres secteurs et facteurs du processus éducatif comme la formation des enseignants et des bacheliers, la prédominance de la copie et de la dictée, l'échec scolaire. Tout cela diffèrera les changements nécessaires qui doivent accompagner les innovations dans les modèles d'enseignement.

Mots clés : vision discursive du langage, modèles pédagogiques, didactique de la lecture et de l'écriture.

FARE PEDAGOGIA DELLA LINGUA DAL DISCORSO

Riassunto

In questo articolo ho seguito la visione dialogica del discorso sostenuta tra altri, da Bajtin 1982, da Benveniste 1974 e da Martínez 2001. Ho la pretesa di fare due cose. Prima, una valutazione delle teorie linguistiche interdisciplinari che sono state preparatorie all'attuale approccio discorsivo e pragmatico del linguaggio. Secondo, dimostrare la maniera in cui le medesime teorie abbiano una base metodologica forte che può essere applicata all'insegnamento della lettura e della scrittura. Questo diventerebbe, ovviamente, *un modo di pensare e di fare pedagogia della lingua, ma dal discorso*. Si rivedrà allo stesso modo, come l'approccio comunicativo funzionale sia diventato, dopo gli anni 90, un approccio discorsivo e pragmatico e come la psicologia cognitiva e l'analisi del discorso abbiano costituito modelli affidabili per fare la didattica della lingua. Nonostante ciò, sarà necessario dimostrare che non basta avere trasformazioni didattiche se ci sono anche altri fattori negativi nel processo educativo come l'inadeguata formazione dei docenti e dei diplomati, l'uso del dettato come strategia, il copiare tra gli alunni, le bocciature scolastiche e l'esclusione sociale ed economica. Tutto questo protrae i cambi necessari che devono accompagnare le innovazioni nei modelli d'insegnamento.

Parole chiave: ottica discorsiva del linguaggio, modelli pedagogici, didattica della lettura e della scrittura.

Fazer pedagogia da língua a partir do discurso

Resumo

Baseando-me na visão dialógica do discurso (Bajtin, 1982; Benveniste, 1974; Martínez, 2001; entre outros), pretendo fazer duas coisas neste artigo. Primeiro, uma avaliação das teorias linguísticas inter-disciplinárias que prepararam a aparição de uma perspectiva discursiva e pragmática da linguagem e, segundo, demonstrar de que maneira tais teorias asseguram uma base metodológica para ser aplicada ao ensino da leitura e da escrita. Isto configuraria, naturalmente, *um pensar e um fazer pedagogia da língua, mas a partir do discurso*. Rever-se-á, ainda, como a visão comunicativo-funcional se transformou, depois dos 90, numa perspectiva discursiva e pragmática e de que forma a psicologia cognitiva e a análise do discurso têm fornecido modelos idóneos para a didáctica da língua. No entanto, será necessário comprovar que não basta dispor de transformações didácticas, se outros sectores e factores do processo educativo, como a formação dos docentes e dos estudantes do ensino secundário, o predomínio da cópia e do ditado, a repetência escolar, entre outros, tenderão a travar e a adiar as mudanças necessárias que devem acompanhar as inovações nos modelos de ensino.

Palavras-chave: visão discursiva da linguagem, modelos pedagógicos, didáctica da leitura e da escrita.

Presentación

El estado actual de la educación venezolana sigue siendo crítico y preocupante. A pesar de los esfuerzos, el estudiante de casi todos los niveles sigue exhibiendo un bajo dominio de los aspectos formales del uso de la lengua, especialmente en la producción y comprensión de textos escritos. Sin embargo, en el plano de las teorías y de sus posibles aplicaciones, las publicaciones continúan reportando avances incesantes. Mientras los teóricos reflexionan, indagan y proponen nuevas estrategias para el aula, la competencia lectora y escrita de los estudiantes pareciera no superar la medianía: el dominio de la lengua en la escuela es deficiente. Cassany (1999) y Ferreiro (en Quinteros, 1999), en escritura y lectura, respectivamente, lo reportaron en su momento.

En este escrito se desea comunicar, en primer lugar, una reflexión sobre los modelos diseñados para conocer los procesos que operan en la producción y en la comprensión de los mensajes verbales y, en segundo lugar, realizar una evaluación de las teorías lingüísticas y didácticas que configurarían *un pensar y un hacer pedagogía de la lengua, pero desde el discurso*. Para ello es necesario revisar las teorías sobre la visión dialógica del discurso y sobre los procesos cognitivos superiores; pero, igualmente, de qué manera en la última década se ha pasado de los modelos comunicativo-funcionales a un modelo que Martínez (2001) denomina *dialógico, interactivo y discursivo*, y García Sánchez-Marbán (2002) nos advierten sobre un retorno a los modelos instruccionales, por lo menos para la escritura.

A pesar de que las innovaciones teóricas y metodológicas de los últimos 25 años han revolucionado las didácticas especiales y están poniendo el énfasis en los procesos intersubjetivos, metacog-

nitivos y dialógicos, la escuela sigue siendo una de las instituciones sociales más conservadoras y tradicionales (Ferreiro, en Quinteros 1999: 153 y ss.). Los cambios estructurales y socioeconómicos que le corresponden al Estado no acompañan en el mismo ritmo a las innovaciones teóricas y didácticas, por eso se necesita una acción concertada entre las comunidades científicas y la gente del gobierno. No sólo la investigación académica debe tener pertinencia social (Mostacero 2004a), sino que los grupos políticos en función de gobierno deben, por una parte, eliminar toda forma de exclusión social y educativa y, por otra, deben interactuar con la academia para ejercer una acción de conjunto sobre la sociedad.

Concepción discursiva de la lengua

La propuesta de práctica pedagógica que haré estará centrada en la necesidad de la toma de conciencia del papel del lenguaje en los procesos de desarrollo cognitivo y en la necesidad del *desarrollo de una competencia discursiva* que posibilite una lectura relacional no sólo al interior del texto sino entre diversos textos a cuya simultaneidad actualmente es difícil escapar (Martínez 2001: 147; el subrayado es de la autora)

Al asumir la lengua como discurso (diferente que si se la abordara desde la palabra o desde la oración) se ponen en correlación varios elementos: los interlocutores, los procesos cognitivos, los tipos de textos, las modalidades del discurso, los objetos de la realidad, los mundos posibles, etc., los cuales, a la vez, no son más que elementos constitutivos de objetos mayores, como la sociedad, la mente, la lengua, el mundo, la cultura, la utopía, etc.

Pero de todos ellos el lenguaje es el que actúa como mediador, por ejemplo, entre los procesos mentales de un interlocutor y de otro,

o entre el imaginario de una sociedad u otra. El lenguaje mediatiza y conecta los objetos de la realidad con los pensamientos, en la medida que los representa y los simboliza. Sin embargo, lo más relevante es el resultado que introduce en el proceso de socialización. Primero, gracias a él surge la interacción social, la organización del trabajo, la ciencia, el arte, la tecnología; segundo, que cada vez que se hace uso de él se produce un empleo intersubjetivo de la lengua y de esta *intersubjetividad* se deriva el vínculo con los mundos (natural, político, cultural, utópico) y con la cognición social (Martínez 2001: 21-23).

Uno de los más antiguos precursores de esta idea fue el lingüista y filósofo soviético Mijail Bajtín, quien en la década de 1920 anticipó ideas muy precisas sobre el problema de los géneros discursivos, la teoría del enunciado y del texto, el papel activo del otro en la conversación, etc. Estas ideas aparecieron publicadas, recién en 1979, en la edición rusa de *La estética de la creación verbal* (primera edición española de 1982). En lo que sigue se comentará algunas tesis de este libro.

En el artículo "El problema de los géneros discursivos", Bajtín introduce la teoría de los sujetos discursivos y, con ella, implícitamente, la teoría de la intersubjetividad. En cuanto a los enunciados afirma: "todo enunciado es un eslabón en la cadena, muy complejamente organizada, de otros enunciados" (*Ibidem*, p. 258); a lo que agrega, páginas después: "las fronteras de cada enunciado como unidad de la comunicación discursiva se determinan por el *cambio de los sujetos discursivos*, es decir, por la alternación de los hablantes" (*Ibidem*, p. 260, subrayado del autor).

Como se puede apreciar, mucho antes del advenimiento de la lingüística del discurso, Bajtín ya formulaba las premisas de lo que actualmente es la concepción discursiva de la lengua y con ellas

contribuía a consolidar una visión dialógica del discurso. María Cristina Martínez la interpreta con esta fórmula sintética: "una visión discursiva del lenguaje, una visión dialógica del discurso" (2001: 19 y ss.).

¿Pero qué entraña una visión *dialógica* del discurso? ¿En qué consiste? ¿Qué consecuencias teóricas y pedagógicas acarrea? Trataremos de enumerar, primero, las ideas que están implícitas en dichas interrogantes y, luego, examinar el denominado modelo discursivo que, de acuerdo con su fecha de aparición, es uno de los más recientes en didáctica de la lengua.

Lo que aparece como más directamente implicado dentro de una visión dialógica del discurso es lo siguiente:

1. *La relación intersubjetiva entre los participantes del acto verbal:* los sujetos del discurso hacen que el plano objetivo (los mundos reales y posibles) se transformen en mundo subjetivo por mediación del lenguaje, lo cual es la fuente de la cognición social.
2. *La conformación de la cognición social* que, por una parte, da vida al imaginario, a los mundos posibles y, por otra, es la causa de la aparición de la ciencia, el arte, la tecnología, la organización del trabajo, el origen de las formaciones sociales y del poder, etc. Asimismo, la cognición social se expresa y se transmite a través de la textualidad, esto es, a través de un *continuum* cuyos extremos se dan entre la Oralidad y la Escrituralidad (cf. Mostacero 2004).
3. *La existencia de la discursividad se explica por el juego de varias teorías,* algunas de las más importantes se refieren a objetos semióticos como los enunciados, los tipos de textos, la interacción social, la situación comunicativa, etc., que a la vez forman parte

de teorías generales, vale decir, de la Enunciación, la Textualidad, la Interacción y de la Acción Comunicativa.

Precisamente, en estas teorías se reconocen dos cosas: el fundamento epistemológico del discurso y los nuevos criterios para una didáctica de la lengua. De ahí, por consiguiente, se puede extraer las premisas para explicar el lenguaje como hecho semiótico y las pautas para estudiarlo como práctica comunicativa. Igualmente, de esta base epistémica pueden derivarse los programas, propuestas o proyectos de *intervención pedagógica* (según Martínez, 2001) que, a la vez, se basan en los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, la pragmática, la lingüística interaccional, el análisis del discurso, etc. Se hará referencia, brevemente, a las tres primeras que, como se sabe, no pueden estar ausentes en ninguna propuesta de acción docente.

A la psicolingüística le corresponde proporcionar la información de cómo los infantes adquieren los rudimentos del primer lenguaje, para luego completar dicho proceso durante la edad escolar. Los fundamentos de esta información permiten formular, a la postre, una teoría y una metodología de la enseñanza idiomática. En la medida en que tenemos un conocimiento acerca de las etapas de estructuración de la lengua, tendremos mayor claridad para enseñar la lectura y la escritura.

La sociolingüística, por su parte, aportó la concepción diasistemática de la lengua: por qué es un sistema abierto, dinámico, polifónico. La existencia de variados subsistemas sociolectales y estilísticos no sólo puso en evidencia la diversidad dentro de la unidad (el lingüista italiano Antonio Pagliaro llamaba a esto el "equilibrio inestable", cf. Coseriu 1962: 12), sino, lo que es más importante,

que en el aula se debe trabajar con todas las variedades de la discursividad. Esta es una manera de eliminar, por un lado, la enseñanza basada en una sola variedad, aunque sea la estándar y, por otro, la enseñanza vista desde un solo modelo, cuando existen, más bien, didácticas que integran modelos. Si el discurso es diverso, si las teorías para explicarlo deben ser interdisciplinarias, entonces, las didácticas deben ser multimodélicas. Visiones unidireccionales del proceso, por ejemplo, la concepción de que el maestro es el centro del proceso, sólo pueden traer como consecuencia interpretaciones equivocadas de la acción docente. Al respecto Bernstein nos advertía sobre esta falsa percepción, al contraponer la visión del alumno: "si la cultura del profesor va a ser parte de la conciencia del niño, la cultura del niño debe primero estar en la conciencia del profesor" (1983:247).

Por último, la pragmática ha demostrado que todo acto de habla está contextualizado, que pertenece a un sujeto enunciatario, que tiene un propósito y que convoca a un enunciatario. En otras palabras, todo acto es concertado y cooperativo y donde la copresencia del otro debe contribuir a consolidar la función social de la comunicación. Dos instancias que a menudo han estado ignorándose y hasta oponiéndose, las comunidades científicas y las comunidades políticas (por lo menos, los políticos que intervienen en educación), deberían concertar esfuerzos para tratar de resolver los graves problemas sociales y educativos de la población. La función social que la lengua debe tener en la escuela depende en gran medida de que la investigación científica tenga pertinencia social, así como la acción política se guía por las demandas de la sociedad.

En conclusión, la concepción discursiva de la lengua, correspondiente a la etapa de la lingüística interdisciplinaria, se basa

en las nuevas orientaciones teóricas y metodológicas que terminaron por introducir cambios significativos en la pedagogía de la lengua, los cuales entre los 70 y los 90, conformaron el enfoque comunicativo-funcional, pero de los 95 en adelante, la pedagogía se basa en el discurso. En el siguiente apartado, veremos cuál ha sido el derrotero y las características de estos enfoques.

¿Cómo hacer pedagogía desde el discurso?

Para acercarnos a una pedagogía desde el discurso es bueno considerar, previamente, algunas opiniones acerca del *enfoque comunicativo-funcional*. Veremos qué interpretaciones ha recibido y cómo de aquí se derivaron propuestas didácticas interdisciplinarias e integradoras.

Se comenzará por la propuesta que Páez Urdaneta hizo en 1980, en un artículo publicado inicialmente en la prensa, y la identificaba como "una nueva filosofía para la enseñanza de la lengua nacional". Cinco años después las ideas de este artículo se tradujeron en un libro cuyo título anunciaba al país "un programa comunicacional-integral" (vid. Páez 1985).

En este libro el autor destacaba la *orientación comunicacional, centrada en el habla*. En otras palabras: "la idea de una enseñanza idiomática, particularmente referida a la enseñanza de la lengua materna, es precisamente para enseñar a comunicarse idiomáticamente, enseñar el manejo del código, no enseñar las características de ese código" (Páez, 1985: 127). En el orden de los programas, y basándose en Wilkins, Páez resume y evalúa la estructura de tres clases de programas, dos de los cuales son descartados por sus limitaciones pedagógicas. Se trata de los

programas que se basan en la orientación "gramatical" y "situacional". No así el programa "nocional", que favorece más las necesidades comunicativas de los interlocutores, aunque lo hace mejor en una lengua extranjera que en una materna. Páez, además, resalta el punto de vista textual, discursivo y pragmático que lingüistas como Alien, Widdowson y, sobre todo, Halliday, utilizan para desplazar la didáctica de la lengua, primero, de la oración al discurso y, segundo, de los aspectos gramaticales a los pragmáticos. Con todo, Páez no suscribe totalmente este aporte metodológico, ya que, previas algunas reservas, hace su propia propuesta que denomina *programa comunicacional integral*.

Esta propuesta tiene el objeto de desarrollar progresivamente actividades idiomáticas, de diverso tipo y complejidad, entre las cuales están las instrumentales, las lingüísticas, las operacionales y las cognoscitivas, con una inspiración hallidayana y tendientes al incremento cualitativo y cuantitativo de la competencia comunicativa. No obstante, aspectos tan importantes como la enseñanza de la lectura y de la escritura sólo recibieron por parte de él una atención muy general. Investigaciones venezolanas posteriores a 1985, especialmente diseñadas para medir comprensión lectora, con docentes y estudiantes, dan cuenta del estado de la cuestión en la década siguiente: Morles *et al* (1989), Morles (1991), Palencia de Villalobos (1997), Serrón (1998), Falcón de Ovalles (2003), entre otros.

Otros investigadores, sobre todo españoles, como Lomas, Osoro y Tusón (*vid.* Lomas *et al* 1993) y Cassany, Luna y Sanz (*vid.* Cassany *et al* 1994) nos ilustran acerca de la génesis de esta orientación en Europa. Por ejemplo, tras el fracaso de las doctrinas inmanentistas y sintacticistas, se produce el repunte de interpre-

taciones sociolingüísticas y, más que todo, de enfoques cognoscitivos y constructivistas. Lomas *et al* dicen que:

El auge de los enfoques sociocognitivos sobre la adquisición del lenguaje y la incorporación de los aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua traerá como consecuencia una nueva perspectiva de acercamiento a los fenómenos de la significación y de la comunicación y, en consecuencia, un nuevo paradigma en el campo de la didáctica, el denominado "enfoque comunicativo" de la enseñanza de las lenguas (1993: 56)

Igualmente, en *Enseñar lengua* (Barcelona: Graó, 1994), Cassany *et al* aclaran que el método comunicativo se gestó en los 70 en Europa para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas en adultos, y de L2 pasó a L1. En efecto, se trataba del *sistema notional-funcional*, promovido por el Consejo de Europa y que se difundió en cursos multimedia y por televisión. Las características son las mismas que señalan Páez y Lomas *et al*; pero para los 90, en España, lo dicen Cassany *et al* (1994: 86), casi "todas las propuestas didácticas de lengua incorporan esta visión".

A veces se trata de modelos pedagógicos generales, otras se centran en dificultades de aprendizaje válidas para cualquier área de conocimiento e, incluso, propuestas más específicas que en el caso de la enseñanza de la lengua gravitan sobre la lectura, la escritura, la ortografía, la expresión oral, etc. Tal es el caso de los libros de Defior (1996), Salvador Mata (1997), Jolibert (1991), Alisedo *et al* (1994), Kaufman (1996), McCormick (1992), Graves (1994), entre muchos otros, sobre todo debido al apogeo de la aplicación de la teoría constructivista a las investigaciones sobre los procesos de la lectura, promovidos en muchos países del mundo hispánico por el

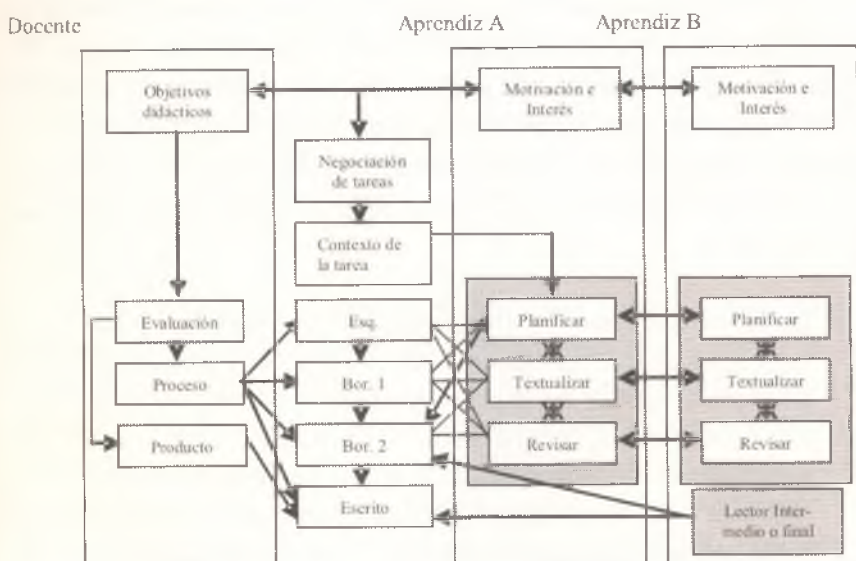
grupo de Emilia Ferreiro, que de la lectura se proyectaron a los procesos cognitivos de la escritura.

Se hará cita de sólo dos ejemplos, muy paradigmáticos, ambos en escritura, uno de la pedagoga norteamericana Lucy McCormick y otro del lingüista español Daniel Cassany. McCormick destaca el carácter procesual y de acompañamiento que el maestro debe hacer en todas sus actividades escolares y el de trabajar con temas de escritura motivantes. Resulta esclarecedora esta cita donde a través de su experiencia personal expone sus ideas en torno a una didáctica de la escritura:

El método dominante para la enseñanza de la composición ha consistido, desde fines del siglo XIX, en describir y diferenciar los distintos modos del discurso y mostrar modelos de cada uno. Pero en los últimos años ha habido un cambio de paradigma en este terreno. Ahora, en vez de preguntar solamente "¿cuáles son las formas de la buena escritura?", muchos maestros e investigadores preguntan: "¿qué procesos siguen los escritores?", "¿qué hacen los niños cuando escriben y cómo cambian esos comportamientos a medida que crecen?" (...). El eje se ha corrido de los productos a los procesos (*Ibidem*).

Por otra parte Cassany, en su cuarto y último libro monográfico sobre la composición escrita, vuelve a reiterar su adhesión al enfoque comunicativo, pero ahora lo hace con un proyecto propio para fomentar las prácticas escriturales en los niveles básico y de bachillerato. Como bien se conoce, desde su primer texto, *Describir el escribir* (1989), que fue un éxito de lectura en todo el mundo hispánico, el autor se basó en la teoría cognitiva de Flower y Hayes, pero en el modelo más maduro de *Construir la escritura* (1999), Cassany no sólo da apertura a las llamadas "cajas negras" de los

procesos mentales del aprendiz, sino que todas las tareas de escritura se destacan por su carácter recursivo y donde el docente, naturalmente, está presente en todas las fases del proceso. Veamos el modelo esquematizado en el siguiente diagrama:



Dicho modelo se caracteriza por:

- Una concepción procesual de la escritura que pasa por tres etapas: planificación, textualización y revisión.
- Docente y aprendices negocian las tareas del aula.
- Los tópicos y las situaciones de escritura deben ser auténticas o ficticias, pero deben responder a las necesidades sentidas de los aprendices.
- Los borradores de escritura (y, por lo tanto, el uso del portafolio) se convierten en herramientas didácticas de primer orden.

- La evaluación del proceso escriturario tiene carácter formativo y está integrada a la actividad de escribir; no constituye finalidad en sí misma.
- El modelo combina estrategias y actividades cognitivas y metacognitivas, pero dando mayor importancia a las segundas.

Teniendo como trasfondo los principios y estrategias didácticas que se derivan del paradigma cognitivo, García Sánchez-Marbán (2002), sugieren un retorno a los modelos instruccionales para la composición escrita. Ello supone un afínque teórico en las propuestas ampliamente conocidas de Hayes y Flower, de Bereiter y Scardamalia, de Cassany, de Monereo, entre otros, con el añadido de nuevos modelos de corte instruccional: el de Mather y Roberts, el de Sorenson y el de Wong (cf. García Sánchez-Marbán, 2002: caps. 8 y 9).

Sólo en los últimos años se está hablando de una variante del modelo comunicativo-funcional: el enfoque dialógico, discursivo o interactivo. Y quien lo está haciendo desde sus cátedras de la Universidad del Valle, en Cali, Colombia, es la lingüista María Cristina Martínez. Por lo menos desde 1995, cuando publicó su primer artículo sobre este tópico. Un estudio más sistemático que incluye una propuesta de intervención pedagógica apareció en 2001 con el título de Análisis del discurso y práctica pedagógica.

Se trata de una visión discursiva, interactiva y proyectiva. En el capítulo final del libro se encuentran los argumentos tanto de una teoría del lenguaje como de una teoría del aprendizaje, pero desde una óptica discursiva (reinserta y actualiza la teoría bajtiniana que resulta perfectamente compatible con las teorías pedagógicas actuales). Utilizando los aportes de la psicología cognitiva, se ocupa

del desarrollo de estrategias para la comprensión y la producción textual, cuya meta es lograr en el aprendiz la concientización de los procesos mentales para asegurar las mejores competencias en lectura y escritura.

Precisamente, dentro de la propuesta que presenta la autora se deben destacar cuatro cosas:

- Que todo texto es interactivo, ya sea por la relación del texto con otros textos, por la relación del sujeto con el texto o por la relación del sujeto con otros enunciatarios.
- La toma de conciencia de que un texto consiste en una organización jerárquica interna (cohesión y coherencia), que a la vez responde a otras relaciones con el contexto, las cuales se deben tomar en cuenta en una didáctica sobre la lengua.
- Que en relación con las estrategias de comprensión y de producción textual deben integrarse no sólo los procedimientos que el lector o el escritor realizan mientras interactúan con el texto (inferir, presuponer, implicar; planificar, textualizar, revisar); sino que las relaciones de significación deben ir desde el nivel micro hasta el nivel macroestructural.
- La autora hace uso de un variado número de talleres para concretar su proyecto de intervención pedagógica.

En fin, la propuesta de Martínez tiene la novedad de representar una visión aglutinante de las últimas teorías lingüísticas que se deben asumir como una base programática para la docencia de la lengua, aunque en algunos aspectos se mantiene en un nivel muy general del discurso pedagógico y en otros parece más apropiada para las

estrategias de lectura. Pero no cabe duda de que las más recientes innovaciones se basan en teorías de la cognición y sus subprocesos, que debido a su alta complejidad, y a lo conjetural de su ser, sólo puede ser interpretado por alianzas entre modelos. De ahí que se justifique lo transaccional, lo metacognitivo, lo instruccional, en una palabra, lo multimodélico.

Un acercamiento a un cierre inconcluso de esta comunicación, permite hacer referencia a cómo debería ser la pedagogía de la lengua que se proponga, además, establecer acuerdos entre quienes manejan las políticas educativas, los lineamientos del Currículo Básico Nacional, entre otros, y quienes, estando del otro lado, generan sugerencias didácticas y sus aplicaciones. Se trata de ejercer control sobre los otros factores y sectores del hecho educativo, por ejemplo, los factores sociales, institucionales, de políticas educativas, de los planes de la nación, del desarrollo endógeno, etc., que están involucrados en el proceso y que no se pueden ignorar.

A modo de cierre

Para concluir, una pedagogía de la lengua puede entenderse como una pedagogía de L1 y L2, que históricamente y dentro de los lineamientos de la lingüística aplicada se centraba en L2. Actualmente dichas pedagogías deben interpretarse como discursos complementarios, sin dejar de reconocer que muchos problemas didácticos en cada una tienen una resolución autónoma. Luego considerar las didácticas específicas de cada área, componente o nivel de L1, como las didácticas de la expresión oral, de la lectura, de la escritura, y todavía, más específicamente, estrategias y actividades de aula para enseñar, por ejemplo, la dramatización de textos narrativos, la exposición oral con dinámicas tipo foro o panel,

la comprensión lectora de piezas argumentativas, la lectura y revisión de la escritura personal, la redacción en el chateo, la enseñanza de la puntuación, entre otros. Esto se encuentra plasmado de manera efectiva y eficaz, con una diversidad de estrategias para el aula, en el libro que Fraca (2003) denominó *Pedagogía integradora en el aula*. Integradora, precisamente, en el sentido de Páez Urdaneta (1985), pero también, en el sentido de Vygotsky y Ausubel.

Tales didácticas poseen alta coherencia interna y gran versatilidad. La generación de nuevas teorías lingüísticas no ha cesado ni cesará, pero a diferencia de los 80, estamos en una mejor posición para ir más allá de los modelos excluyentes. No obstante, la existencia de problemas muy serios en otros sectores o áreas del sistema educativo, nos obliga a ver que no sólo se trata de innovaciones teóricas y aplicadas, sino de transformaciones en las instituciones de formación docente, en la formación del docente, en las políticas educativas, en el proyecto de país que se quiere; en otras palabras, en promover una acción pedagógica incluyente y que armonice los proyectos y propuestas de los investigadores de la enseñanza con los planes de los dirigentes políticos. A modo de reflexión y para comprender la magnitud del problema, se hace una enumeración de algunos de estos problemas, para los cuales se parte de Lomas et al (1993):

- Los programas curriculares en los cuales se sustenta la formación de los futuros docentes están desfasados, son incompletos o no responden al perfil del docente que reclama el Currículo Básico Nacional.
- Las carreras del profesorado dependen de un diseño curricular de tres componentes: uno básico, uno pedagógico y otro especializado. Por lo general no hay coherencia interna.

- Las condiciones y la filosofía con que se lleva a cabo la práctica docente en los centros universitarios que tienen esa misión, no es coherente con los lineamientos cognitivos, discursivos y pragmáticos de la formación lingüística especializada.
- La base formativa que traen los aspirantes a las carreras universitarias, especialmente a las de lengua y literatura, dejan mucho que desear: no están preparados para comprender medianamente un texto ni poseen habilidades para redactarlo.
- El índice de aprobación de los bachilleres generalmente está por debajo del índice mínimo que las instituciones de educación superior exigen a sus aspirantes.
- La formación lingüística y pedagógica del profesorado presenta muchas lagunas e inconsistencias.
- El trabajo y la función social del maestro están desprestigiados. El maestro no es un líder ni cumple su tarea a satisfacción.
- Los métodos de enseñanza de la lengua, en el medio escolar, están a la zaga de las teorías discursivas sobre la lengua y a espaldas de la función social de la misma.
- La clase de lengua se limita a la conceptualización gramatical, a la corrección ortográfica y a las actividades de copia y dictado, en la escuela básica.
- El predominio de actividades de carácter retentivo y repetitivo no permite a los aprendices poner en práctica sus habilidades creativas.

- Las actividades de lengua se hacen sobre todo fuera del aula, en consecuencia, el docente no acompaña ni interviene en su factura. Es sólo un evaluador terminal de un sujeto y de un proceso que desconoce.
- Los alumnos llevan al aula la variedad de sus estilos y registros, del habla de su comunidad; la escuela tiende a neutralizarlos, desplazarlos o a sustituirlos por la variedad estándar.
- Un alto porcentaje de docentes, una vez graduados, no se actualiza ni asiste a cursos de reciclaje.
- El docente por lo general no está ganado para intervenir en los cambios curriculares; todo lo contrario, muestra resistencia al cambio.

Esta larga lista de problemas, que son inherentes al funcionamiento del sistema educativo, que se constata en los papeles de los planificadores del sector, así como en cualquier aula de una escuela rural, están exigiendo que las transformaciones en el sistema socioeconómico deben correr más velozmente, por lo menos, para tratar de darle alcance a las innovaciones curriculares y metodológicas que suelen presentar un ritmo más acelerado. Similarmente, se debería abandonar el trabajo docente que hasta ahora ha estado centrado en una pedagogía para las deficiencias (léase dificultades gramaticales y lexicales del texto), para orientarlo a una pedagogía de las competencias: desarrollar aún más las destrezas, habilidades y conocimientos previos de los aprendices. Esto implica un cambio de estilo didáctico y de intención política.

Referencias

- Alisedo, G. et al (1994). *Didáctica de las ciencias del lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1971). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1983). La educación no puede suplir las fallas de la sociedad. En Varios. *Lenguaje y sociedad*. Cali: Centro de Traducciones UNIVALLE, pp. 235-249.
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.
- Cassany, .D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Coseriu. E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid: Gredos.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Falcón de Ovalles, J. (2003). *La enseñanza de la lectura en Venezuela: de la escuela nueva al constructivismo y análisis del discurso*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y Postgrado.
- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Caracas: Los Libros de El Nacional.

- García Sánchez, J. y J. Marbán (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Graves, D. (1994). *Didáctica de la escritura*. México: Siglo XXI.
- Halliday, M. A. K. (1973). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnorld Ed.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Santiago de Chile: Hachette.
- Kaufman, A. M. (1996). *La escuela y los textos*. Buenos Aires: Aique.
- Lomas, C. et al. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Martínez, M. C. (2001). *Análisis del discurso y práctica pedagógica*. Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones.
- McCormick Calkins, L. (1992). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique.
- Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En *Comprensión de la lectura y acción docente*. Anibal Puente (ed.). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Morles, A., M. Amat, Y. Donis y R. Urquhart (1998). Estrategias para la comprensión del texto escrito. En *Revista de Investigación y Postgrado (UPEL)*, Vol. 4, No. 1, enero, Caracas.
- Mostacero, R. (2004). *Oralidad, escritura y escrituralidad*. Sapiens, año 5, No. 1, pp. 53-75.

- Mostacero, R. (2004a). *Dos visiones sobre la investigación lingüística*. Ponencia presentada en el Foro La investigación lingüística: demandas de la sociedad. Caracas, IPC-CILLAB, inédito.
- Páez Urdaneta, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: Instituto Pedagógico de Caracas.
- Palencia de Villalobos, Y. (1997). *El docente de la Tercera Etapa de Educación Básica y su desempeño como lector y facilitador de la instrucción en lectura*. Caracas: FEDUPEL.
- Quinteros, G. (1999) (ed.). *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con J. A. Castorina, D. Goldin y R. M. Torres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salvador Mata, F. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la expresión escrita*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Serrón, S. (1998) (comp.). *De la cartilla a la construcción del significado*. Caracas: Red Latinoamericana de Alfabetización.
- Widdowson, H. G. (1980). *Conceptual and communicative functions in written discourse*. London: Applied Linguistics Vol. 1 (3).

LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: UNA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN¹

PABLO ARNÁEZ MUGA

(UPEL / CILLHOM – INSTITUTO PEDAGÓGICO DE MARACAY)

pam@netuno.net.ve

Resumen

La enseñanza de la lengua ocupa un lugar preponderante en los estudios e investigaciones actuales por cuanto el lenguaje constituye la herramienta fundamental para aprehender el mundo y relacionarse en diversos contextos y situaciones y porque los resultados sobre la competencia comunicativa de los usuarios de la lengua son preocupantes. Frente a esta realidad, este trabajo pretende proporcionar los parámetros esenciales sobre los que se debe sustentar la línea de investigación: ***“La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua”***. El primer aspecto aborda la problemática que existe en la enseñanza de la lengua; en segundo lugar, se destaca su relevancia y los objetivos que se pretenden alcanzar; en tercera instancia, se ofrece una visión general de los fundamentos teóricos en los que debe apoyarse la línea; posteriormente, se sugieren algunas de las áreas problemáticas susceptibles de estudio y, finalmente, se proponen ciertas estrategias para que orienten el trabajo.

Palabras clave: lingüística, enseñanza, investigación.

Recepción: 21-06-2005 Evaluación: 01-11-2005 Recepción de la versión definitiva:
01-12-2005

LINGUISTICS APPLIED TO LANGUAGE TEACHING: A RESEARCH LINE

Abstract

Language Teaching plays an outstanding role in current studies and research work, since, on the one hand, language constitutes a fundamental tool for the human being to grasp the world and to relate to various contexts and situations, and on the other, because research results on the communicative competence of language users are worrying. With this reality before us, this paper provides essential parameters upon which one should support the research line "***Linguistics applied to language teaching***". The first aspect approaches the set of problems around language teaching; secondly, its relevance and goals are foregrounded; in the third place a general vision is offered of the theoretical frameworks upon which the line should be supported; then some of the problematic areas which are feasible to be studied are suggested. Last, certain strategies that might lead the work are proposed.

Key Words: linguistics, teaching, research.

LA LINGUISTIQUE APPLIQUÉE À L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE: UNE LIGNE DE RECHERCHE

Resumé

L'enseignement de la langue joue un rôle prépondérant dans les études et les recherches actuelles étant donné que le langage est l'outil fondamental pour appréhender le monde et pour se faire de relations dans divers contextes et situations. De la même manière, cet enseignement est important parce que les performances des utilisateurs de la langue concernant la compétence communicative sont préoccupantes. Face à cette réalité, ce travail établit les paramètres essentiels sur lesquels la ligne de recherche doit être fondée : "***La linguistique appliquée à l'enseignement de la langue***". En premier lieu, on analyse la problématique existant dans l'enseignement de la langue ; en second lieu, on ressort son importance et les objectifs qu'on prétend atteindre ; en troisième lieu, on présente une vision générale des fondements théoriques sur lesquels la ligne de recherche doit s'appuyer ; on suggère après quelques-unes des aires problématiques susceptibles d'être étudiées et, finalement, on propose certaines stratégies pouvant orienter le travail.

Mots clés : Linguistique, enseignement, recherche.

LA LINGUISTICA APLICADA ALL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA:
UNA LINEA DI RICERCA

RIASSUNTO

L'insegnamento della lingua occupa un luogo importante negli studi e nelle ricerche attuali perché il linguaggio costituisce lo strumento fondamentale per capire il mondo e rapportarsi con diversi contesti e perché i risultati delle ricerche sulla competenza comunicativa degli utenti della lingua sono preoccupanti. Di fronte a questa realtà, questo articolo fornisce i parametri essenziali sui quali si dovrebbe sostenere la linea di ricerca chiamata: "**La linguistica applicata all'insegnamento della lingua**". Il primo aspetto affronta la problematica esistente nell'insegnamento della lingua; il secondo risalta la sua rilevanza e gli scopi che devono essere raggiunti; il terzo offre una visione generale dei fondamenti teorici sui quali si deve appoggiare la linea. Posteriormente, si suggeriscono alcune delle aree problematiche che possono essere studiate. Infine, sono state proposte alcune strategie per l'orientamento della ricerca.

Parole chiavi: linguistica, insegnamento, ricerca.

A LINGUÍSTICA APLICADA AO ENSINO DA LÍNGUA:
UMA LINHA DE INVESTIGAÇÃO

Resumo

O ensino da língua ocupa um lugar preponderante nos estudos e investigações actuais, dado que a linguagem constitui a ferramenta fundamental para apreender o mundo e para nos relacionarmos em diversos contextos e situações e também porque os resultados sobre a competência comunicativa dos utilizadores da língua são preocupantes. Frente a esta realidade, este trabalho proporciona os parâmetros essenciais sobre os quais se deve sustentar a linha de investigação "**A linguística aplicada ao ensino da língua**". Primeiramente, aborda-se a problemática existente no ensino da língua; em segundo lugar, destaca-se a sua relevância e os objectivos que se pretende alcançar; num terceiro momento, oferece-se uma visão geral dos fundamentos teóricos nos quais se deve apoiar uma tal linha de investigação; posteriormente, sugere-se algumas das áreas problemáticas susceptíveis de estudo e, finalmente, propõe-se certas estratégias orientadoras do trabalho.

Palavras-chave: linguística, ensino, investigação.

Introducción

A partir de la década del setenta, de la centuria pasada, frente a los estudios inmanentistas del lenguaje, esto es, la lengua vista en sí y por sí misma, irrumpen con fuerza los estudios lingüísticos trascendentalistas, es decir, estudios con preferencia hacia los usos y la valoración de las funciones del lenguaje que los hablantes ponen en ejecución en contextos y situaciones diversas, hacia el tratamiento de las interacciones verbales de los usuarios, hacia el abordaje de la competencia comunicativa como un estadio de conjunción de otras competencias (sociolingüística, pragmática, gramatical y discursiva) y hacia la aplicación e integración de los postulados lingüísticos y didácticos.

Bajo esta perspectiva, muchos han sido los autores que, desde distintos ángulos, han venido propiciado el desarrollo de la lingüística aplicada, entendida como "la aplicación de los conocimientos que poseemos sobre las estructuras de las lenguas a la resolución de problemas concretos –más o menos complejos- de éstas" (Marcos Marín y Sánchez, 1991, p. 11). Cassany, Luna y Sanz (1994) presentan un estudio sobre la enseñanza de la lengua con un especial hincapié en las cuatro macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir; Mendoza, López y Martos (1996) ofrecen un manual sobre didáctica de la lengua y su relación con la lingüística aplicada y las diversas teorías lingüísticas (lingüística textual, la sociolingüística, la pragmática lingüística y el análisis del discurso); según estos autores, la lingüística aplicada, además de poseer una fundamentación teórica múltiple, utiliza esos conocimientos para un propósito concreto a los fines de resolver un problema específico. En esta misma línea de trabajo, González Nieto (2001) expone una lingüística para profesores en la que relaciona los

conocimientos de la teoría lingüística, en sus más diversas manifestaciones, con la enseñanza de la lengua y sus implicaciones. Otros autores promueven la valoración del enfoque comunicativo y de las distintas competencias que deben dominar los usuarios de una lengua (Lomas, Osoro y Tusón, 1993 y Llobera, 1995).

En nuestro contexto venezolano, por citar algunos, cabría mencionar a Páez (1985) con su propuesta centrada en la enseñanza idiomática bajo una concepción comunicacional integral; la compilación de artículos (Villegas, 1994), en la que se ofrece un conjunto de experiencias fundamentadas en la lingüística aplicada y orientadas a la enseñanza de la lengua materna; el manual de teoría y práctica de Molero, Franco, Manrique, Martínez, Villasmil, Gómez y Bruzual (1998), dedicado a mostrar una serie de trabajos prácticos que comprenden modelos lingüísticos, propuestas de estrategias, aplicaciones a la producción y comprensión textual y a la enseñanza de la ortografía, y el trabajo de Ledezma y Pinto (1999) quienes se adentran en la enseñanza de la lengua regida por los fundamentos de la reforma educativa (Ministerio de Educación, 1997 y 1998a) y reflexionan sobre la oralidad, la escritura, el texto y el papel de la televisión. Más recientemente, aparece la propuesta de Bruzual (2002) que, desde una perspectiva comunicativa, estudia el mundo de la enseñanza de la lectura y la escritura y, después de analizar diez textos que inician al niño en la lectura, presenta su trabajo centrado, principalmente, en el docente; por su parte, Fraca (2003), ante la realidad educativa que vive Venezuela y frente a las carencias existentes en el uso de la lengua, también desarrolla una propuesta denominada "Pedagogía Integradora en el Aula" en la que analiza la tríada docente-alumno-práctica pedagógica y la

incidencia de las estrategias para lograr la adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas; Serrón (2003), en una compilación de la revista **Textos**, sobre "La enseñanza de la lengua en Latinoamérica", plasma una visión panorámica de cómo se percibe la enseñanza de la lengua desde los documentos oficiales (Ministerio de Educación 1997 y 1998a), cómo el enfoque comunicacional es el más utilizado en la práctica educativa y cómo, a pesar de los programas, de las investigaciones y de los esfuerzos que se hacen desde distintas instancias, los resultados son desalentadores; y, finalmente, Arnáez (1997, 2000 y 2001) analiza tanto los Programas de Lengua y Literatura y sus orientaciones epistemológicas y didácticas como la fundamentación filosófica, sociológica, psicológica y pedagógica que se dan a conocer en el Currículo Básico Nacional.

Por su parte, los veintitrés Encuentros Nacionales de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDILES), las Convenciones de ASOVELE (Asociación Venezolana para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), las distintas Jornadas de Lengua y Literatura que se celebran en las diversas regiones del país y los estudios que se realizan en la Maestría en Lingüística de la UPEL y de otras Universidades de Venezuela, han permitido abordar muchos temas, desde perspectivas teóricas y metodológicas muy variadas, que obligan a conformar un línea de investigación sobre ***La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua.***

Los resultados en las pruebas de Aptitud Académica que se realizan cada año para ingresar a las instituciones de educación superior, los estudios efectuados por el Ministerio de Educación (1998b), mediante el Sistema Nacional de Medición y Evaluación de los Aprendizajes (SINEA), y las competencias que muestran los

egresados de Tecnológicos y Universidades convierten a esta línea: "La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua", en una necesidad urgente para estudiar los problemas que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la lengua así como para evaluar los alcances de las propuestas que se propongan. Además, esta línea de investigación abre un amplio espectro de opciones a los investigadores al permitirles generar proyectos de especialización, maestría y doctorado, así como estudios libres, inter- o transdisciplinarios conducentes a trabajos de ascenso.

En definitiva, con este trabajo se pretende ofrecer a los estudiosos de la enseñanza de la lengua la propuesta de una línea de investigación que satisfaga, por un lado, los requerimientos de la Maestría en Lingüística y las exigencias de la Coordinación Nacional de Investigación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y, por el otro, contribuya con el desarrollo de la investigación lingüística aplicada en Venezuela.

Problemática de la lengua y su enseñanza

La enseñanza de las distintas disciplinas o áreas del conocimiento, desde antiguo, se ha presentado ante los alumnos como un acto eminentemente académico, incorporando al ámbito escolar las propuestas teóricas de los especialistas y las alternativas didácticas que responden a los paradigmas psicológicos imperantes. Es decir, el docente se transforma en un eco y repite modelos sin comprobar su factibilidad, su pertinencia y su validez. La labor docente, específicamente en el área de lengua, 'grosso modo', ha estado y está divorciada de la investigación; sin embargo, los resultados académicos, las realidades educativas y la necesidad de impulsar un cambio en el trabajo de aula nos impelen en la búsqueda

de una interacción docencia-investigación que vaya más allá del dar clase o de tabular unos resultados.

La educación, en general, y la enseñanza de la lengua, en particular, no pasan por su mejor momento si nos atenemos a los resultados en repitencia, deserción escolar, selección de la carrera docente y calidad de los egresados de los diversos niveles y modalidades del sistema educativo. (Odreman, 1996)

Los diagnósticos (cfr. las referencias en Arnáez 1997 y en Serrón, 1998) sobre el manejo y dominio de las macrohabilidades: hablar, escuchar, leer y escribir, dejan al descubierto fallas profundas en la comprensión de textos utilizados en el ambiente escolar; problemas en el uso del léxico; deficiencias en la elaboración de un discurso hablado e incapacidad para hilvanar con adecuación, coherencia y cohesión un texto escrito. Amén de las carencias en la apropiación de los aspectos relacionados con lo morfológico, lo sintáctico, lo lexicológico, la puntuación y la ortografía.

Frente a este panorama nada halagador y poco estimulante que nos debe cuestionar como docentes e investigadores aparecen los nuevos diseños curriculares tanto en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1997) y en otras universidades, como en el Ministerio de Educación (1997 y 1998a).

Ahora bien, sobre la aparición y aplicación de los nuevos *pensa* caben diversas reflexiones. El Plan de Estudio que se ejecuta en las Escuelas de Letras, en los Departamentos de Lengua y Literatura y en los Programas de Lengua y Literatura del Ministerio de Educación, permite, al menos, hablar de un "*aggiornamento*", una actualización en los contenidos que comprenden los diversos programas. Las

teorías lingüísticas más en boga (sociolingüística, psicolingüística, pragmalingüística, lingüística textual, teoría de la comunicación y de la información) ocupan su espacio y aparecen como soporte del discurso académico. Los títulos de algunas asignaturas son sugerentes ("Producción y Comprensión de textos", "Análisis del significado"...) y apuntan, al menos en el deseo y en la intencionalidad, hacia la búsqueda de respuestas a los problemas que mencionábamos *supra*.

No obstante, la comunidad intelectual venezolana -principalmente a través de artículos de prensa, ponencias e informes- también explica varios de los macroproblemas de la educación venezolana en función del gran "decalage" entre las exigencias de objetivos (obligatorios) iniciales ideales y los conocimientos y destrezas realmente adquiridos por los educandos al final del proceso.

En el terreno de la Lengua Materna de Educación Básica, contrastan las altas metas teóricas de los Programas de Castellano y Literatura, con orientaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas, pragmática y textuales por un lado, y la práctica diaria por el otro, que revela, en la preparación de los alumnos, notables dificultades instrumentales para redactar sin errores de ortografía y puntuación, utilizar formas verbales irregulares y, en general, estructurar coherentemente cualquier texto.

Estos desfases constituyen un eslabón de una cadena de otros similares. Así, la preocupación por aplicar prematuramente los más recientes avances de las disciplinas lingüísticas a la enseñanza de la lengua ignora la cuestión de la aplicabilidad de las teorías (la generativa o la textual, por ejemplo) al trabajo de aula, específicamente sin el desarrollo de métodos adecuados. La actualización teórica de

los planificadores, a su vez, contrasta con las notables carencias teórico-prácticas de algunos docentes en ejercicio, a menudo ajenos (como se constata en variados contextos educativos) al devenir científico y humanístico en el mundo, aferrados a los conocimientos adquiridos, muchas veces, hace décadas.

En suma, el área de conocimiento Lengua y Literatura sigue planteando una serie de problemas que ameritan una pronta respuesta para que los disensos, las carencias y la pobreza lingüística no siga predominando en los egresados de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. Por ello se busca la reflexión sobre la enseñanza de la lengua y las dicotomías generadas entre diversas concepciones y modelos de aplicación.

La primera dicotomía surge de la relación: **Estructura (Competencia Lingüística) vs. Uso (Competencia Comunicativa)** y centra su interés en la dualidad **estructura/uso**, mostrando que el concepto de competencia comunicativa en la lingüística moderna, por sus alcances y los factores intra- y extralingüísticos que la forman, ofrece perspectivas más apropiadas para el estudio de la lengua en uso.

Es a partir de los años setenta cuando se pone de manifiesto, de una manera más intensa, la contraposición entre las teorías mencionadas en los párrafos anteriores. Dicha confrontación giró principalmente en torno a las ideas chomskianas que para ese entonces estaban en discusión por la aparición de **Aspects of the theory of syntax** (1965). El centro de interés, que hasta ese momento se había ubicado en la estructura de la lengua, se desplaza hacia el uso de la misma y la actuación de los hablantes, lo cual trajo como consecuencia una serie de implicaciones teóricas y metodológicas.

Teóricamente hay un gran viraje entre lo propuesto por Chomsky y las concepciones defendidas por etnógrafos, sociolingüistas, pragmáticos y teóricos de la ciencia del texto. Para Chomsky, la lengua es una estructura y establece, como objetivo primordial de la teoría lingüística, el estudio de la **competencia lingüística**, entendida por el mismo autor (1975, pp. 5 y 6) como:

El conocimiento que el hablante-oyente ideal tiene de su lengua, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe perfectamente su lengua y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios de centro de interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real.

La teoría descarta los factores socioculturales, étnicos y antropológicos y se sustenta sobre premisas ideales: 'un hablante-oyente ideal', 'una comunidad homogénea' y 'un conocimiento perfecto de la lengua'. Frente a esta homogeneidad, Hymes (1972), Fishman (1979), Labov (1983) y muchos otros proponen la heterogeneidad como característica de la comunidad y de la lengua hablada por sus miembros. Se constatan diferencias en los papeles o roles que desempeñan sus integrantes, la organización de los medios varía con el uso que de ellos se haga y las situaciones condicionan los estilos, los registros y las variedades que se pueden dar en los repertorios verbales de los hablantes de una comunidad. Es la comunidad misma la que impone los límites en los cuales la comunicación es posible: límites provenientes de las situaciones (los contextos físicos y psicológicos), de los medios (orales, escritos y telegráficos), de los propósitos (resultados procedentes de la interacción), de la estructura social (los papeles o roles desempeñados) y de la jerarquía (superior, igual o inferior).

Hymes (1972, 1979 y 1984), con sus estudios sobre Etnografía de la comunicación, estructura, en parte, el comunicacionalismo, oponiendo a la competencia lingüística la competencia comunicativa. A diferencia de la competencia chomskiana acepta como factores programáticos el uso contextual (lo sociolingüístico), el uso intencional (lo pragmlingüístico) y el uso textual (la elaboración del mensaje) de la lengua. El mismo Hymes, como lo señala Hudson (1981, p. 231), establece el concepto de competencia comunicativa que comprende no sólo los aspectos gramaticales, sino también el conjunto de competencias socioculturales y la diversidad de interacciones verbales.

El o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué manera hablar y con quién, cuándo, dónde, de qué forma. En pocas palabras, el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla, y de evaluar la actuación de los demás. Además, esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos, e integral con la competencia de, y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa.

En síntesis, las recientes concepciones lingüísticas reorientan la investigación hacia: (a) el uso que los hablantes hacen de su lengua; (b) las funciones sociales del lenguaje (comunicación); (c) los contextos socioculturales y conceptuales en los que los usuarios utilizan su lengua; (d) las interacciones personales, sociales y culturales y (e) los procesos productivos y comprensivos de la lengua. Por todo ello, es lógico que la integración de todos estos factores requiera de una acción investigativa capaz de dar respuestas y proponer alternativas de solución en consonancia con las necesida-

des de nuestros estudiantes y con prospectiva hacia el campo laboral en las aulas de nuestro sistema educativo.

La segunda dicotomía: ***El deber ser (la teoría) vs. el ser (la práctica)***, también plantea otra dificultad a la hora de enseñar lengua. Los nuevos lineamientos de los programas de Lengua y Literatura (UPEL, 1997 y M.E., 1997 y 1998a), presentan unas propuestas teóricas muy cónsonas con los avances lingüísticos, pero, al mismo tiempo, constatan una gran diferencia entre las metas que se pretenden desde el punto de vista conceptual y pragmático y las realidades que muestra el uso real, adecuado y coherente de nuestra lengua.

No basta con poseer un Currículo fundamentado en las corrientes más actualizadas del pensamiento para garantizar el éxito educativo. Todos sabemos que no y, aun cuando las bondades del currículo sean ponderadas y reconocidas (Ledezma y Pinto, 1999 y Arnáez, 2000), si descuidamos las otras variables intervinientes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es decir, docente, alumnos y contexto biopsicosocial, corremos el riesgo de fracasar. En razón de lo dicho y basados en lo ocurrido en la implantación del Diseño Curricular de 1985 (M.E., 1985), es conveniente aproximarse al CBN-1997 (Currículo Básico Nacional) desde una triple perspectiva: primeramente, estudiar lo teórico-conceptual y su diseño de aplicación con el propósito de llegar a concreciones prácticas y aplicables; en segundo lugar, valorar la orientación de los programas de Lengua Materna y el papel fundamental que debe ejercer la lengua como herramienta y vehículo para comunicarnos, aprehender el conocimiento y expresar nuestro mundo de ideas, emociones y sentimientos y, en tercer lugar, considerar el rol del docente como conocedor del CBN y como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La actualización de los planes de estudio es un primer paso, necesario e importante, pero no basta. Se requiere con urgencia un conjunto de medidas que van desde la preparación de los docentes, pasando por la interacción y empatía con los nuevos programas hasta la dotación de infraestructuras y de referencias con soporte literal o electrónico; resulta perentorio el logro de la conjunción armoniosa del qué (los conocimientos por impartir en la interacción permanente de los actores del proceso educativo) y el cómo (la manera sencilla, factible y viable para hacer llegar dichos conocimientos).

El saber sobre la lengua vs. el saber-hacer con la lengua constituye la tercera dicotomía. He aquí otra paradoja que sigue vigente –solapada o no- en nuestras actuaciones educativas. Según Alonso-Cortés (1990, p. 9), “La lingüística debe servir al profesor para guiar la reflexión que se haga sobre el lenguaje del alumno” y los docentes, integradores o especialistas, deben conocer los dos saberes; deben ser competentes tanto en el saber sobre la lengua, su estructura, sus niveles, sus componentes, sus unidades y sus funciones como en el saber-hacer con la lengua, es decir, poseer las habilidades y recursos para comunicarse en forma oral y escrita y estar en capacidad de abordar la comprensión de un texto escrito de manera significativa. Otra cosa muy distinta es trabajar el saber y el saber-hacer en el aula con nuestros educandos. A ellos les interesa de manera prioritaria el saber-hacer con la lengua, el desenvolverse de manera competente en diversas situaciones y contextos.

Con la aparición de los nuevos Programas de Lengua y Literatura (M.E., 1997 y 1998a), en Educación Básica, se refuerza lo que se acaba de expresar y se asiste a una mayor decantación de los propósitos y fines que se persiguen con la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del

alumno se convierte en el gran propósito del área Lengua y la forma de alcanzarlo será, entre otros recursos, mediante el uso del "*enfoque funcional comunicativo*" (1998a, p. 94). Se delimita, de manera más explícita que en los programas anteriores, la orientación comunicativa de los mismos en oposición a los paradigmas gramaticalistas que han predominado en la práctica del aula de lengua.

También, en esta reforma, encontramos una marcada tendencia hacia el saber- hacer con la lengua y hacia la búsqueda de un alumno que sepa comunicarse eficientemente en las distintas situaciones que las interacciones personales y sociales le proporcionan. Se necesita un alumno activo para el que el lenguaje sea la herramienta fundamental para disentir libremente, analizar su entorno, comprometerse en el acercamiento humano y la convivencia y asimilar y construir permanentemente el conocimiento.

Y se concluye este aparte con la cuarta dicotomía: ***Enseñar lengua vs. enseñar gramática***. La decisión de orientar la enseñanza de la lengua por derroteros comunicativos y funcionales se sustentó en los aportes de corrientes lingüísticas o filolingüísticas como la filosofía del lenguaje, la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual (Schlieben-Lange, 1977 y 1987). Romper con una enseñanza prescriptiva y gramatical no ha sido fácil y todavía los análisis sintácticos y las taxonomías de clases de palabras predominan en nuestras aulas y con frecuencia opacan las interacciones orales y escritas (Arnáez, 2000).

Esa ruptura se produce al comprobar que no se puede establecer la falsa igualdad de que "enseñar lengua" es lo mismo que "enseñar gramática". La enseñanza de la gramática se sustenta en clasificaciones funcionales y categoriales y en el uso de un

metalenguaje que ayuda muy poco en la adecuada utilización de la lengua. Por su parte, la enseñanza de la lengua destaca la trascendencia del dominio de las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir y apuesta por su enseñanza en las aulas a partir del uso y de las situaciones comunicativas. (Cfr. Páez, 1985; Rosenblat, 1986; Marcos Marín y Sánchez, 1991 y Cassany, Luna y Sanz, 1994).

La tendencia que presentan los estudios más recientes sobre enseñanza de la lengua concuerda con las ideas expresadas por los autores mencionados en el párrafo anterior; sin embargo, existe todavía la eterna discusión en torno a la gramática. Para unos debe desaparecer, para otros sin ella no hay posibilidad de enseñar la lengua. La respuesta a estas posiciones minimalistas y maximalistas puede ser encontrada en la orientación que ofrecen los actuales programas de Lengua y Literatura cuando nos proponen un bloque de contenido bajo el título de '*Reflexiones sobre la lengua*' (M.E., 1997 y 1998a).

Lo cierto es que la lingüística, sea esta inmanentista o trascendentalista, teórica o aplicada, ha influido, para bien o para mal, en la didáctica de la lengua y en los elementos esenciales que intervienen en la planificación didáctica del área de lengua: formulación de objetivos, propuesta de contenidos, uso de estrategias metodológicas y utilización de recursos.

Ahora bien, frente a algunos de los problemas, brevemente esbozados sobre la enseñanza de la lengua, nace casi automáticamente una pregunta que tienen mucho de existencial y nada de retórica, ¿qué hacer ante esta situación? De la respuesta a tan ingente y apremiante labor, se deriva la necesidad de proponer la línea de investigación: "***La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua***".

Importancia y objetivos de la línea de investigación

Las autoridades educativas, los docentes, los investigadores y la sociedad, en general, denuncian que los usuarios de la lengua, independientemente del nivel o modalidad educativa en que se encuentren, muestran carencias: (a) tanto en la comprensión como en la producción de textos; (b) en el uso adecuado de la lengua en distintas situaciones y contextos de habla; (c) en la comunicación de ideas en las interacciones con otros interlocutores; (d) en la ilación coherente y cohesiva de textos significativos en forma oral y escrita y (e) en la construcción de enunciados sin errores de forma y fondo.

Algunos autores reflejan esta realidad nacional en sus investigaciones y trabajos (Cfr. Páez, 1985; Villegas, 1994; Morles, 1994; Molero et al. 1998; Ledezma y Pinto, 1999; Fraca, 2003; Serrón, 1998 y 2002; Arnáez, 1997, 2000 y 2001, y otros). Por su parte, teóricos y estudiosos como Ferreiro (1982 y 1999), Tolchinsky (1993), Serafini (1993), McCormick (1994), Parodi (1999), Cassany (1999), Hernández y Quintero (2001), Lomas (2002), entre otros muchos, coinciden en destacar la importancia de las cuatro destrezas: hablar, escuchar, leer y escribir, subrayan la necesidad de insistir en ellas como la manera más adecuada de usar la lengua y apuestan por una enseñanza funcional y comunicativa.

Del análisis contrastante entre la realidad denunciada y estudiada, las necesidades de los educandos y las posturas didácticas propiciadas por las corrientes lingüísticas asociadas a la enseñanza de la lengua, surge la necesidad y la importancia de proponer esta línea de investigación que aborde dicha enseñanza desde la perspectiva de la actuación y del uso de los hablantes.

La necesidad viene dada por el compromiso de afrontar las deficiencias a las que se hizo alusión anteriormente y por la obligación

de proponer alternativas de solución que afronten el problema y lo resuelvan o, al menos, lo minimicen.

La importancia, a su vez, se sustenta tanto desde el punto de vista endógeno como exógeno. El primero proyecta el valor que la lengua tiene como vehículo de comunicación, como elemento indispensable para expresar ideas, sentimientos y afectos y como vínculo de relación entre los seres humanos. Desde la perspectiva exógena, se constata la valoración que se hace de la lengua en los programas de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, con especial énfasis en Educación Básica y en las otras áreas del saber humano.

Como consecuencia de lo anterior se proponen los siguientes objetivos:

1. Diagnosticar las deficiencias que presentan los estudiantes venezolanos en el conocimiento y uso de su lengua materna.
2. Realizar estudios sobre las cuatro macrohabilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.
3. Diseñar estrategias y propuestas que permitan a los estudiantes hacer uso de su lengua de manera más sistemática y coherente.
4. Aplicar las estrategias y las propuestas didácticas diseñadas.
5. Evaluar las propuestas didácticas y los resultados obtenidos.

Fundamentos teóricos

En lo teórico-lingüístico

La enseñanza de la lengua ha sido siempre subsidiaria de las teorías gramaticales predominantes. En las reformas curriculares

previas a la de 1985, el estructuralismo impuso su impronta y las clases de lengua se caracterizaron, fundamentalmente, por cuatro tipos de actividades: en primer lugar, memorización de conceptos; en segundo término, identificación y clasificación de palabras; después, estudio y análisis de las categorías sintácticas y, finalmente, ejercitaciones morfológicas y sintácticas.

Con la reforma del Ministerio de Educación (1985), se da un paso adelante, producto de los estudios de la lingüística aplicada, el comunicacionalismo y el constructivismo que hacen mayor hincapié en los aspectos de la actuación que en los de la competencia. Sin embargo, los estudios estructurales en las obras literarias y el análisis de las oraciones, por nombrar dos aspectos, siguen impregnando gran parte de la acción didáctica en la asignatura Lengua y Literatura.

Es a partir de 1997, con la implantación del Currículo Básico Nacional (CBN), cuando se sigue avanzando en este terreno y se nos proponen como sustentos conceptuales de la acción docente, lo siguiente:

Las propuestas teóricas y metodológicas de la Psicolingüística que explican los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje; la variabilidad derivada del uso de la lengua en diferentes contextos comunicativos; eje central de la Sociolingüística (Labov, Hymes), la atención a las diversas funciones del lenguaje de los niños (Halliday). Asimismo, se atiende a la intencionalidad comunicativa propia de todo acto de habla, uno de los temas de reflexión de la Pragmática y al texto como unidad básica de comunicación humana, centro de las proposiciones de la Teoría del Texto. (Ministerio de Educación 1997, p. 94).

En este punto, la incorporación de las llamadas teorías postchomskianas hacen que la lengua sea enseñada desde una óptica más trascendentalista que inmanentista; esto es, para el usuario de la lengua y para nuestros estudiantes de Educación Básica y Diversificada no importa tanto el estudio de la lengua en sí, con sus sistemas y su funcionamiento, como su uso en los contextos de situación en los que los usuarios se desenvuelven. Veamos brevemente algunos aportes que ciertas ramas de la lingüística hacen a la enseñanza de la lengua.

I- A partir de la década del sesenta, se desarrolla la **sociolingüística** con variados matices. Fishman (1979), con su propuesta de la **"sociología del lenguaje"**, centra su estudio en los problemas sociales que de alguna manera tienen implicaciones para el lenguaje o para el uso del mismo. El bilingüismo y las variedades de una misma lengua ocupan gran parte de su estudio, pues los hablantes quedan mediatizados por la situación, al usar una determinada variedad. Dentro de esta misma concepción desempeñan papel importante la valoración de 'la comunidad lingüística', entendida como "aquella cuyos miembros participan por lo menos de una variedad lingüística y de las normas para su uso adecuado" (p. 54); 'el repertorio verbal', constituido por las variables sociales (dialectos), funcionales (según los usos) y especializadas (las profesiones), (cfr. Rotaetxe, 1990, pp. 22-23); 'el dominio', considerado como un conjunto de situaciones socialmente restringidas: hogar, escuela, lugar de trabajo, actividad cultural, etc. y en las cuales se mueve el individuo de acuerdo con una serie común de reglas de comportamiento; y, finalmente, 'el papel interaccional', es decir, los deberes y derechos inherentes al individuo en el seno de una comunidad, definidos socialmente y condicionados por factores biológicos, sociales e interaccionales.

Por su parte, Labov (1983) plantea que la lengua recibe influjos de tipo cultural, social y situacional; de ahí la necesidad de tomar en cuenta las variaciones, las desviaciones y los cambios lingüísticos. Para este autor, la sociolingüística "tiene como objeto el lenguaje, tal como se emplea en el seno de una comunidad lingüística" (p. 235). Según él, la lengua, en su contexto de uso, es variada y heterogénea y, a diferencia de lingüística generativo-transformacional que estudiaba la competencia lingüística de los hablantes, se preocupa de la actuación lingüística, el uso y la variación que se originan por influjos sociales y culturales.

Y para culminar con lo que Schlieben-Lange (1977, p. 50) denomina "direcciones de la sociolingüística", se ofrecen algunos aspectos de la etnografía de la comunicación. Hymes (1972, 1974, 1979 y 1984), su mentor fundamental, se interesa por los estudios etnográficos. En ellos aparece el concepto de competencia comunicativa y ellos, a su vez, permiten estructurar un modelo de comunicación para la enseñanza de la lengua. Chomsky (1965) había propuesto el estudio de la competencia lingüística y Hymes (1972) propicia la competencia comunicativa dirigida a la interacción lengua/comunicación y lengua/cultural, con énfasis en la actuación de los hablantes y orientada hacia el estudio de las situaciones, los eventos y los actos comunicativos.

Además, en la misma línea etnográfica, la competencia comunicativa debe comprender también las actitudes, los valores y las motivaciones de los participantes a la hora de seleccionar las ocasiones de hablar, los modos, el cuándo, el cómo y el dónde hacerlo y si es posible, factible, apropiado y realizable un determinado acto de habla.

En definitiva, la sociolingüística, a pesar de mostrarse polimorfa, ofrece elementos comunes en cuanto a la importancia

del uso de la lengua, la valoración de los entornos socioculturales y las relaciones interpersonales. Y son estos principios teóricos los que revaloriza el Currículo Básico Nacional en su nueva propuesta para la enseñanza de la lengua y los que abren nuevas temáticas para la investigación.

II- Es la **psicolingüística** otra disciplina en la que se afianza también la orientación que da soporte al Área de Lengua y Literatura de los nuevos programas, estudia los postulados psicológicos del lenguaje y cómo se produce el aprendizaje lingüístico, trata directamente los procesos de codificación y descodificación verbales y establece las relaciones entre los actos de habla (mensajes) y las intenciones comunicativas de los hablantes.

Los procesos codificadores y descodificadores ofrecen gran interés e importancia por cuanto involucran al emisor y al receptor y a las variables cognitivas implícitas en ambos. Dichos procesos conducen a la comprensión y producción de enunciados lingüísticos, lo cual supone explicar el antes de los procesos, esto es, lo que Chomsky (1965) denomina "competencia"; los procesos en sí, es decir, la estructuración e interpretación de los enunciados y el después de los mismos, los comportamientos.

Con el tiempo, la psicolingüística también abordó el tema de la comunicación. El lenguaje, con su estructura fundamental dialógica (yo/tú) y con su concepción dual en el proceso comunicativo (emisor/receptor), es considerado como factor que incrementa las relaciones interpersonales, regula el comportamiento de los hablantes y propicia la comprensión mutua de los participantes.

Este aspecto de los presupuestos teóricos permitirá el estudio del lenguaje infantil, la comprensión y producción de los enunciados

lingüísticos y las patologías del lenguaje, entre otros temas (cfr. López García, 1991).

III- Por su parte, **el funcionalismo** de Halliday (1975, 1982 y 1994) también constituye un soporte teórico a la hora de configurar la nueva concepción en la enseñanza de la lengua. De manera sintética se presentan algunos de los aspectos que pueden tener una mayor incidencia en la acción educativa:

El autor habla de los 'usos del lenguaje' como el conjunto de posibilidades que posee el hablante y que se realizan a través del lenguaje. Y, al mismo tiempo, esos usos necesitan diversos 'tipos de situación', entendidos como "los contextos sociales y los entornos conductuales en que actúa el lenguaje" (1982, p. 101).

A su vez, todo usuario de la lengua, posee un 'potencial de significación' y un 'potencial formal'. El primero conforma un conjunto de sistemas semánticos que posibilitan los actos de habla en el contexto de una situación. Por su parte, el potencial formal es entendido como el conjunto de sistemas gramaticales que el hablante tiene como posibilidades opcionales para realizar sus emisiones. Y ambos potenciales requieren de unas 'estructuras gramaticales' para que significación y forma encuentren, en este *output* lingüístico, las opciones gramaticales del potencial gramatical que se proyecta en estructuras integradas.

Ahora bien, los cinco aspectos mencionados necesitan integrarse en los 'componentes funcionales': ideativo, interpersonal y textual. A través de la función ideacional, el lenguaje se convierte en el vehículo que nos permite expresar las realidades concretas (procesos, objetos, personas...) y abstractas (cualidades, estados...) e interrelacionar los mundos interior y exterior del individuo. Con la

función interpersonal se posibilita la interacción entre los individuos y se actúa individual y socialmente manifestando los valores sociales, las actitudes y las estructuras socioculturales mediante la expresión lingüística. Y la función textual, como lo manifiesta el mismo Halliday (1975), nace de la nueva concepción del 'texto' como "la unidad básica del lenguaje en uso", en oposición a palabra u oración, y dicha función "es el conjunto de opciones merced a las cuales un hablante o un escritor puede crear textos, es decir, usar el lenguaje de manera apropiada al contexto" (p. 168).

IV- **La lingüística del texto.** Con los estudios de van Dijk (1980, 1983 y 1984), el texto adquiere una identidad muy distinta a la concepción general con que se le mencionaba en los ámbitos educativos. Las definiciones han sido muchas (cfr. Bernárdez, 1982); sin embargo, a los efectos de esta línea de investigación, bien puede satisfacer sus alcances la presente definición:

Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro, y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua. (Bernárdez, 1982, p. 85).

Se destaca en esta definición el carácter comunicativo que debe tipificar a cualquier texto, el cual a su vez implica todo un procesamiento en la actuación del hablante y en su elaboración. También debe resaltarse su carácter social, esto es, el valor pragmático del texto en las interacciones con otros interlocutores y en el uso que de él se haga en los contextos y situaciones diversas.

Además, se hace hincapié en que el texto, para que sea considerado como tal, debe estar bien estructurado profunda y superficialmente, es decir, tanto en el macro como en el micronivel.

Los rasgos diferenciadores de un verdadero texto, brevemente considerados, nos introducen en otro tema de interés para la presente línea de investigación: las propiedades del texto. En Bernárdez (1982), Cassany, Luna y Sanz (1994), Casado (1995) y Calsamiglia y Tusón (1999), se encuentran descritas alguna de ellas: adecuación, coherencia, cohesión, estilística y presentación.

Es de entender que los aspectos mencionados y aquellos que se refieren al estudio de las tipologías textuales y sus características, la superestructura, la macroestructura y las macrorreglas que confluyen en su comprensión y producción, comparten su interés con los estudios de análisis del discurso.

V- Aun cuando en el apartado precedente nos referíamos tangencialmente a la **pragmática**, conviene destacarla por dos razones: en primer lugar, porque es considerada también entre los fundamentos teóricos de la enseñanza de la lengua y la literatura en los Programas de Educación Básica y, en segundo término, porque ha ido adquiriendo rango autónomo por cuanto, como dice Schlieben-Lange, (1987:8), "puede constituir una esfera genuina de su objeto que no es cubierta por ninguna de las disciplinas vecina". Se trata de la teoría llamada pragmalingüística o pragmática lingüística, que irrumpe con gran auge en la década de los setenta.

Definir de una manera unívoca el concepto de pragmática no resulta fácil tal como lo constatan Schlieben-Lange, (1987) y Reyes (1995), pues depende de la orientación que cada uno de los autores

le imprima. Según la primera de las autoras nombradas, la pragmática puede estudiar el empleo de los signos desde la perspectiva de Morris, puede estar relacionada con "le lingüística del diálogo" (p. 19) o estudiar el hablar como "como una forma de acción social" (p. 24). Reyes, por su parte, también ofrece una serie de definiciones de las que interesa destacar la de Mey: "la pragmática es el estudio de las condiciones del uso humano del lenguaje en cuanto determinado por el contexto de la sociedad" (p. 25).

Ahora bien, dentro del amplio espectro que abarcan los usos y modalidades del lenguaje, por la aplicación de los postulados teóricos y propositivos de esta línea de investigación en los ámbitos académicos, conviene destacar como una tarea fundamental de la pragmática el estudio de los actos de habla. Con Van Dijk (1988:58-77), se pueden destacar tres aspectos: (a) el contexto pragmático; (b) las condiciones para la adecuación de los actos de habla (cognoscitivas, convencionales y sociales institucionales) y (c) la interacción comunicativa. Respecto a esta última, debe tenerse en cuenta que si los actos de habla son acciones socializadoras, entonces el hablante, además de entender las condiciones referidas anteriormente, debe conocer otros aspectos, tales como el mundo, la situación concreta, los compañeros de interacción, la oportunidad de logro, las motivaciones de su acción, etc, para que la interacción se produzca.

VI- Y cerramos esta sección con la **antropología**. Diversas son las teorías que en los estudios de Antropología Cultural se ofrecen sobre el hombre y su cultura; sin embargo, como síntesis de ellas y como compendio de lo que podríamos llamar 'el conocimiento cultural', admiti-mos la que da Berruto (1879, p. 36): "Cultura es el conjunto (abierto) de hábitos, valores, actitudes, comporta-mientos,

ideologías y recursos instrumentales, elaborados por una determinada comunidad social. En una palabra, es el repertorio de soluciones con que una comunidad organiza su vida sobre la tierra". Ese conocimiento cultural, desarrollado también desde las aulas, implica una serie de realizaciones y adaptaciones que el individuo lleva a cabo, con la lengua y en la sociedad, mediante las estructuras sociales, los valores y las actitudes de las personas y las realidades enculturativas y transculturativas universales.

En lo metodológico

En lo atinente a la asignatura de Lengua y Literatura, se introduce una triple modalidad que rompe con la forma tradicional de concebir e impartir la enseñanza de la lengua: la transversalidad, la valoración de la competencia comunicativa y la estructuración de los bloques de contenido (M.E., 1997 y 1998a). En los tres aspectos, se encuentra una propuesta metodológica que se podría sintetizar en los siguientes principios: (a) la adquisición de los contenidos en experiencias concretas de uso; (b) la lengua se desarrolla a través de los procesos comprensivos (escuchar/leer) y productivos (hablar/escribir); (c) la interacción debe propiciarse en actos de habla; (d) las estrategias se generan para que el niño pueda comunicarse eficazmente; (e) la motivación por la oralidad, la lectura y la escritura se convierte en factor que facilita la adquisición del sistema lingüístico; (f) la oralidad, lectura y la escritura deben responder a situaciones reales y a funciones sociales concretas y (g) lo procedimental y actitudinal debe valorarse más que lo conceptual. En definitiva, son el *"saber cómo hacer"* y el *"saber hacer"* con la lengua los que condicionan su enseñanza y su aprendizaje.

En lo psicológico

Al perder vigencia el paradigma conductista, en la segunda mitad del siglo XX, irrumpe con fuerza el cognitivismo que, en palabras de Puente (1989, p. 64):

Se interesa primordialmente en el estudio de procesos cuya expresión no necesariamente se vincula a cambios en el comportamiento. El estudio de procesos exige la idea del procesamiento y representación interna de la información. (...)

Las áreas donde los resultados han sido más significativos son la memoria (organización, capacidad, tipos de memoria, niveles y tipos de estrategias de codificación, y procesos de evocación), representación del conocimiento en la memoria semántica, procesos de elaboración y reconstrucción, solución de problemas, formación de conceptos, inferencias, lenguaje, comprensión de la lectura, etc.

En el caso de las propuestas programáticas presentadas por los entes encargados de la educación en Venezuela, en las dos últimas reformas educativas, encontramos que, en lo teórico y en lo metodológico, responden a los paradigmas lingüísticos y psicológicos imperantes en ese momento. En el aspecto psicológico, el aprendizaje significativo (Ausubel), el interaccionismo y la mediación (Vigotsky) y los procesos mentales de maduración en los estudiantes (Piaget) marcan la orientación a seguir (M. E., 1998a, p. 129).

El cognitivismo, por el objeto intrínseco de su estudio, nos permite abordar la enseñanza de la lengua y la comprensión y producción de textos orales y escritos desde una óptica procesal, sin desdeñar el producto que se genera como consecuencia lógica del proceso.

Áreas de estudio

La enseñanza de la lengua, tanto en sus componentes intrínsecos (fonología, morfología, sintaxis, semántica y lexicología) como en la valoración que de ella se hace en los contextos y situaciones de uso, comprende una serie de subáreas que ameritan estudios específicos mediante proyectos concretos de investigación. Entre esas subáreas consideradas de relevancia, se mencionan las siguientes.

Producción y comprensión oral

La expresión oral ha sido, y quizá lo sea todavía, la habilidad más olvidada en las clases de lengua (Cassany, Luna y Sanz, 1994, p. 134). Frente a la enseñanza de los postulados gramaticales y metalingüísticos, por un lado, y la valoración de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura, por el otro, surge con fuerza la necesidad de preparar al individuo para enfrentarse a situaciones y contextos (exposiciones, entrevistas, diálogos, mensajes telefónicos, etc.) en los cuales se requiere un alto nivel de competencia oral.

En razón de esta realidad, la línea de investigación propuesta permite: analizar y evaluar la orientación y los alcances teóricos y metodológicos de la oralidad (Cfr. ME, 1997 y 1998a; Alcoba, 1999 y Lomas, 2002); valorar la incidencia que tienen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta habilidad y proponer estrategias que faciliten la adquisición de los procesos orales productivos y comprensivos en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

La expresión escrita

Es recurrente la queja sobre las dificultades que presentan los alumnos para hilvanar un texto con adecuación, coherencia, cohesión y sin fallas formales y gramaticales. Para solventarlas se requiere de estrategias que aborden la expresión escrita con el propósito de que los alumnos construyan su saber y su saber-hacer lingüísticos a partir de la valoración social del lenguaje. Pues bien, autores como Cassany (1990 y 1999), Parodi (1999) Hernández y Quintero (2001), Camps (2002) y García y Marbán (2002), entre otros muchos, fundamentados en la psicología cognitiva y en los estudios de Flowerk y Hayes (1981) y Scardamalia y Bereiter (1992), proponen el tratamiento del acto de escribir no tanto como un producto, sino desde una visión ecológica y procesal, pues ambas permiten que el alumno satisfaga sus necesidades e intereses escriturarios, valore lo comunicacional y desarrolle lo conceptual programático.

La comprensión lectora

El proceso de descubrir el significado que se esconde tras un conjunto de grafías siempre ha despertado curiosidad del ser humano. Los investigadores (Smith, 1989 y Solé, 2000) se han acercado al proceso lector como uno de los aprendizajes imprescindibles para que el individuo se alfabetice, se socialice, adquiera conocimientos, exprese sus ideas y sentimientos, aprehenda el mundo circundante, desarrolle su capacidad cognoscitiva y crezca intelectualmente. Por su parte, los organismos públicos y privados reportan los esfuerzos por masificar la educación e incrementar la matrícula, pero, a su vez, también aumenta el número de analfabetos funcionales. La lectura constituye una habilidad lingüística que contribuye de manera determinante a la adquisición

de los saberes humanos y se ha convertido en objeto de estudio por parte de lingüistas, psicólogos y pedagogos, por cuanto reclama del lector una serie de competencias que debe activar y que van más allá del simple desciframiento grafemático (Puente, 1991).

Didáctica de la competencia comunicativa

El siglo XX, desde el punto de vista lingüístico, respondió esencialmente a cuatro paradigmas: el estructuralismo, el generativismo, el funcionalismo y el textualismo, y por diversas razones y motivaciones la gramática estuvo inmersa en sus concepciones teóricas al relacionar teoría lingüística con praxis educativa. Hoy día, en los albores del siglo XXI, el consenso apunta hacia una enseñanza de la lengua funcional y comunicativa y en la cual las competencias gramatical, sociolingüística, pragmática, retórica y discursiva deben ocupar un papel, más o menos relevante, en atención al qué, al cuándo y al cómo enseñar la lengua (Llobera, 1995). Hay un modo distinto de 'hacer con la lengua' que condujo al establecimiento de un enfoque comunicativo con aceptación y proyección, no sólo por los aportes de la etnografía de la comunicación, propuesta por Hymes (1972), sino también por el desarrollo de la psicología cognitiva, el estudio de los actos de habla (Austin, 1982 y Searle, 1980) y los procesos interactivos y transaccionales aplicados a las áreas productivas y receptivas de la lengua. (Crf. Solé, 2000 y Cassany, 1999).

Estudios de la lengua en el contexto sociocultural y educativo

La enseñanza de la lengua se fundamenta en los postulados de las teorías lingüísticas que orientan los estudios del lenguaje. Si en el pasado fue el paradigma gramaticalista el modelo predominante

a seguir, en el presente se postulan enfoques comunicacionales, funcionales y textuales (Cfr. Páez, 1985, Saville-Troike, 1982 y Arnáez, 1993). En todos ellos, el contexto sociocultural ejerce su influencia en los usos lingüísticos que hace los hablantes. Es por ello que, en concomitancia con lo anterior, las realidades educativas requieren de estudios que se acerquen al conocimiento de las estructuras sociales, políticas y económicas, que valoren la importancia de la 'conciencia lingüística' en relación con los comportamientos humanos y rescaten el papel de la enculturación y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza de la lengua como vehículo de comunicación.

Estrategias que orientan la línea de investigación

Según Monereo, Castelló, Clariana, Palma y Pérez (1999, p. 27), por estrategia se entiende el conjunto de

procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno (en este caso el investigador) elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción. (Subrayado nuestro).

La definición apunta varias características: en primer lugar, se trata de una decisión del investigador; en segundo término, debe existir en estrecha relación entre los contenidos, los objetivos propuestos y la estrategia seleccionada y, finalmente, no debe obviarse la situación y el contexto en los cuales la acción educativa se genera y se produce.

Entre esas decisiones, la más general consiste en establecer el paradigma metodológico que guiará las acciones en la presente

línea de investigación. Sin pretender limitar la autonomía del investigador a la hora de proponer y desarrollar sus proyectos y dado el carácter (enseñanza de la lengua) y la orientación de esta investigación (lingüística aplicada), se considera que el paradigma más adecuado es el cualitativo. Esto no establece una decisión apriorística por un determinado paradigma, pues como expresa Mora (2001, p. 127): "no existe aún una estrategia única para la investigación en educación matemática, así como tampoco existe en general en las demás áreas de ciencias de la educación".

La inclinación por el paradigma cualitativo, además de las razones expresadas *supra*, se sustenta en que tiene una perspectiva holística y humanística, es más sensible a los efectos que causa en las personas, es más flexible en cuanto a la manera de conducir sus estudios, considera valiosas todas las perspectivas, los escenarios y las personas y produce datos descriptivos a partir de la conducta observable. (Cfr. Taylor y Bogdan, 1987).

Una vez establecido el paradigma, y tratándose de una investigación aplicada a la enseñanza de la lengua, se recomienda la conjunción de lo teórico y lo práctico. La aplicación de los presupuestos teóricos, metodológicos, psicológicos y antropológicos a la acción educativa, presentados en este trabajo, facilitará el uso de una investigación-acción participativa (Elliot, 1990 y Murcia, 1998) y etnográfica (Martínez, 1998), pues, en definitiva, se trata de enfrentar situaciones problemáticas diagnosticadas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y transformar la enseñanza de la lengua en las áreas de estudio mencionadas.

En el caso específico de la línea ***La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua***, todo lo dicho repercute en acciones concretas que involucran los quehaceres investigativo y docente:

(a) experiencias de uso y procedimentales más que conceptualizaciones; (b) orientación cognitiva tanto en los procesos comprensivos (escuchar y leer) como en los productivos (hablar y escribir); (c) interacción permanente en actos de habla y en situaciones comunicativas; (d) la motivación y lo actitudinal como factores que facilitan la adquisición del sistema lingüístico y (e) el conocimiento y uso de la lengua en situaciones significativas y como respuesta al logro de determinadas funciones.

Estas premisas mínimas incidirán en la selección de las estrategias que los investigadores consideren adecuadas a la situación educativa, esto es, en atención al nivel o modalidad del sistema educativo en el que interactúen y con los docentes y discentes de Educación Básica, Media Diversificada, Profesional y Universitaria. También deben ser coherentes con la temática desarrollada en este trabajo, aunque no se excluyen otros temas de interés personal, institucional y social que puedan surgir de los diagnósticos y, finalmente, estrategias pertinentes al proyecto que se desee ejecutar. En suma, la propuesta de la presente línea de investigación, aspira a que en su marco de referencia se puedan generar macro- y microproyectos que contribuyan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna para lograr usuarios más competentes.

Referencias

- Alcoba, S. (coord.), (1999). *La oralización*. Barcelona: Ariel.
- Alonso-Cortés, A. (1990). La lingüística en la enseñanza de la gramática. En *Apuntes de educación*, 37, pp. 8-10.
- Arnáez, P. (1993). *El desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela básica venezolana: Evaluación de programas y de trabajos escolares*. Trabajo de Grado no publicado. Maracay.

- Arnáez, P. (1997). La enseñanza de la lengua materna. *Clave*, 6, pp. 13-23.
- Arnáez, P. (2000). El Docente, el Currículo Básico Nacional (CBN) y los Programas de Lengua y Literatura. *Investigación y Postgrado*, Vol. 15, N° 1, pp. 265-290.
- Arnáez, P. (2001). Enseñanza de la lengua e investigación. *Paradigma*, Vol. XXII, N° 2, pp. 67- 109.
- Austin, J.L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Berruto, G. (1879). *La Sociolingüística*. México: Nueva Imagen.
- Bruzual, R. (2002). *Propuesta comunicativa para la enseñanza de la lengua materna*. Maracaibo: Universidad del Zulia.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Camps, A. (2002). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En C. Lomas (comp.). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 123-144). Barcelona: Paidós.
- Casado, M. (1995). *Introducción a la gramática del texto del español*. (2ª ed.). Madrid: ARCO/LIBROS.
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación* 6, pp. 63-80.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT.
- Chomsky, N. (1975). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar.
- Dijk, T.A. van. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Dijk, T.A. van. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Dijk, T.A. van. (1984). *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. (3ª ed.). Madrid: Morata.
- Ferreiro, E. (1982). Los procesos constructivos de apropiación de la escritura. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacio (Eds.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fishman, J. (1979). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32, pp. 365-687.

- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula*. Los libros de El Nacional. Caracas. Edit. CEC.
- García, J-N. y Marbán, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- González Nieto, L. (2001). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Cátedra.
- Halliday, M.A.K. (1975). Estructuras y funciones del lenguaje. En J. Lyons (Comp.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 145-173). Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. (1982). *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: F.C.E.
- Hernández, A. y Quintero A. (2001). *Comprensión y composición escrita*. Madrid: Síntesis.
- Hudson, R.A. (1981). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama. (1980).
- Hymes, D. (1972). Models of the interaction of language and social life. En J. Gumperz y D. Hymes (Eds.), *Directions in sociolinguistics* (pp. 35-71). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Hymes, D. (1979). On communicative competence. En V. Lee (Ed.), *Language Development*. (pp. 36-62). London: Croom Helm/The Open University.

- Hymes, D. (1984). *Vers la competence de communication*. París: Hatier-Credif.
- Labov, W. (1983). *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Ledezma, M. de y Pinto, N. (coords.), (1999). *La enseñanza de la lengua en el marco de la reforma ducativa*. Caracas: Ministerio de E. C. y D.
- Llobera, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía.
- Lomas (comp.), (2002). *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tuson, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López García, A. (1991). *Psicolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Marcos Marín, F. y Sánchez, J. (1991). *Lingüística Aplicada*. Madrid: Síntesis.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.
- McCormick, L. (1994). *Didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique Editores.
- Mendoza, A., López, A. y Martos, E. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza primera y secundaria*. Madrid: Akal.

- Ministerio de Educación. (1985). *Programas de Estudio. Primero a Sexto Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1997). *Programa de Lengua y Literatura. Educación Básica. Primera Etapa. Tercer Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1998a). *Currículo Básico Nacional. Nivel de Educación Básica. Segunda Etapa, Sexto Grado*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación. (1998b). *Sistema Nacional de Evaluación de los Aprendizajes (SINEA)*. Caracas: Autor.
- Molero, L. (Coord.) et al. (1998). *Enseñanza de la lengua materna. Teoría y práctica*. Maracaibo: FUNDACITE ZULIA.
- Monereo, C. (coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. (1999). *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. (6ª ed.). Barcelona: Graó.
- Mora, C.D. (2001). Conformación de una línea de investigación en enseñanza de la matemática. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII, N° 63, pp. 103-132.
- Morles, A. (1994). *La comprensión en la lectura del estudiante venezolano de la Educación Básica*. Caracas: FEDEUPEL.
- Murcia, J. (1998). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre investigación-Acción Participante*. (3ª ed.). Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Odreman, N. (1996). Proyecto educativo. Educación Básica: reto, compromiso y transformación. *Educación*, 179, pp. 13-43.

- Páez, I. (1985). *La enseñanza de la lengua materna: hacia un programa comunicacional integral*. Caracas: IPC.
- Parodi, G. (1999). *Relaciones entre lectura y escritura: una perspectiva cognitiva discursiva*. Valparaíso (Chile): Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Puente, A. (1989). Del estudio de la conducta al estudio de los procesos cognoscitivos. En A. Puente, L. Poggioli, y A. Navarro (Dir.), *Psicología Cognoscitiva. Desarrollo y Perspectivas* (pp. 57-78). Caracas: McGraw-Hill.
- Puente, A. (Dir.), (1991). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Reyes, G. (1995) *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco/Libros.
- Rosenblat, A. (1986). *La educación en Venezuela*. (2da. ed.). Caracas: Monte Avila.
- Rotaetxe, K. (1990). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.
- Saville-Troike, M. (1982). *The Ethnography of communication*. Oxford and New York: Basil Blackwell.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Schlieben-Lange, B. (1977). *Iniciación a la sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Schlieben-Lange, B. (1987). *Pragmática lingüística*. Madrid: Gredos.

- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Serafini, M.T. (1993). *Cómo redactar un tema*. (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Serrón, S. (2003). Algunas consideraciones acerca de la enseñanza de la lengua en Venezuela. *Textos*, 32, pp. 57-67.
- Serrón, S. (Comp.), (1998). *De la artilla a la construcción del significado*. Caracas: Edit. Tropykos.
- Smith, F. (1989). *Comprensión de la lectura*. (2ª ed.). México: Trillas.
- Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. (11ª ed.). Barcelona: Graó.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". (1997). *Diseño Curricular*. Maracay: Autor.
- Villegas, C. (comp.), (1994). *Estudios de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Caracas: ASOVELE.



CRISTÓBAL COLÓN Y LOPE DE AGUIRRE: LA OTRA HISTORIA¹

RITA JÁIMEZ
(UPEL – IPC- IVILLAB)
ritamie@hotmail.com

Resumen

Este estudio se planteó dos objetivos básicos: (i) analizar a la luz del Análisis Crítico del Discurso (ACD), y con la ayuda de la historia, dos cartas: una escrita por Cristóbal Colón y otra por Lope de Aguirre. Y (ii) develar las auténticas intenciones con las que fueron escritas. La primera carta que se analizó fue la que Cristóbal Colón dirigió a los Reyes desde la isla La Española en año de 1498. El segundo documento se trata de la epístola que Lope Aguirre envió desde Valencia del Rey en el año 1561, al rey Felipe II. Se estudiarán estos dos documentos porque constituyen un capítulo importante en la historia de Venezuela. Además porque los dos marinos fueron personajes significativamente controversiales. La metodología empleada es el modelo que desarrolló Wodak (2003b), que propone como categorías de análisis: (1) modos de nombrar, (2) características y particularidades de lo nombrado, (3) argumentos, (4) órdenes del discurso y afirmaciones, y (5) fuerza ilocucionaria. Los resultados indican (i) que estas estrategias aparecen en los discursos; y (2) que el propósito fundamental, con que los autores redactaron los documentos, fue legitimar su autoridad: Colón debía convencer a los Reyes Católicos de que él, y nadie más, debía seguir encargado de la empresa; y Aguirre, de que hacía justicia.

Palabras clave: ACD, cartas, Cristóbal Colón, Lope de Aguirre, legitimar

Fecha de recepción: 14-05-2004 Fecha de evaluación: 07-07-2005 Fecha de recepción de la versión definitiva: 13-01-2006

¹ Este trabajo se desarrolló dentro de las líneas de investigación del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello", el cual recibe financiamiento del FONACIT (PEM 2001002027) y del FONDEIN-UPEL

Christopher Columbus and Lope de Aguirre: the other store.

Abstract

This study had two main objectives: (i) to analyze two letters, one by Christopher Columbus and the other by Lope de Aguirre, in the light of Critical Discourse Analysis (CDA), and with the help of history; and (ii) to uncover the real intentions with which these letters were written. The first letter was addressed by Columbus to the King and Queen from La Española Island in 1498. The second letter was sent by Lope de Aguirre from Valencia del Rey to King Phillip II in 1561. Both documents will be studied since they represent an important fact in Venezuelan history. Besides, both sailors were significantly controversial characters. The research methodology is based on the model developed by Wodak (2003b), which proposes five analysis categories: (1) naming forms; (2) features and particularities of named things; (3) arguments; (4) discourse orders and affirmations; (5) illocutionary force. Results indicate that (i) these strategies are present in both documents; (ii) the main purpose with which the authors wrote the letters was to legitimize their authority: Columbus had to convince the King and Queen that it was him, and nobody else, who had to continue in charge of the enterprise, Lope de Aguirre that he did justice.

Key words: CDA, letters, Christopher Columbus, Lope de Aguirre; legitimize.

CHRISTOPHE COLOMB ET LOPE DE AGUIRRE : L'AUTRE HISTOIRE

Résumé

Dans cette recherche, on a établi deux objectifs fondamentaux: (i) étudier à la lumière de l'Analyse Critique du Discours (ACD), et avec l'aide de l'histoire, deux lettres: l'une écrite par Christophe Colomb et l'autre par Lope de Aguirre. Et (ii) découvrir les vraies intentions de ces deux lettres. La première lettre analysée a été celle que Christophe Colomb a adressée aux Rois de l'île L'Espagnole en 1498. Concernant le deuxième document, il s'agit de l'épître que Lope de Aguirre a envoyée depuis Valence du Roi en 1561 au Roi Philippe II. On étudiera ces deux documents parce qu'ils comprennent une partie très importante de l'histoire du Venezuela et que leurs auteurs (marins tous les deux) ont été des personnages énormément polémiques. La méthodologie utilisée a été le modèle de Wodak (2003b) proposant comme catégories d'analyse: (1) formes de nommer, (2) caractéristiques et particularités de ce qui est nommé, (3) arguments, (4) typologies du discours et affirmations, et (5) force illocutionnaire. Les résultats indiquent que (i) ces stratégies sont présentes dans les discours; et (ii) que le but fondamental des auteurs lors de la rédaction de ces documents a été de légitimer leur autorité: Colomb devait convaincre les Rois qu'il devait continuer d'être le seul à s'occuper de l'entreprise; et Aguirre qu'il n'exerçait que la justice.

Mots clés: ACD, lettres, Christophe Colomb, Lope de Aguirre, légitimer.

CRISTOFORO COLOMBO E LOPE DE AGUIRRE: L'ALTRA STORIA

Riassunto

In questo studio sono stati esposti due obiettivi fondamentali: (1) Fare l'analisi attraverso la metodologia chiamata Analisi Critica del Discorso (ACD) e con l'aiuto della storia rappresentata da due lettere: una scritta da Cristoforo Colombo e l'altra da Lope de Aguirre; e (2) svelare le vere intenzioni con cui furono scritte tali lettere. La prima lettera analizzata è stata quella che Cristoforo Colombo mandò ai Re cattolici dall'isola La Spagnola nel anno 1498. Il secondo documento è l'epistola che Lope de Aguirre inviò, da Valencia del Re nel anno 1561, al Re Filippo II. Questi due documenti sono stati studiati perché costituiscono un capitolo importante nella storia del Venezuela. Inoltre i due marinai furono personaggi significativamente controversi. La metodologia usata è il modello sviluppato da Wodak (2003b), il quale propone come categorie per l'analisi: (1) modi di nominare, (2) caratteristiche e particolarità di ciò che è stato nominato, (3) argomenti, (4) ordini del discorso e affermazioni, e (5) forza illocutoria. I risultati indicano (1) Queste strategie appaiono nei due documenti, e (2) lo scopo fondamentale di entrambi gli autori fu l'atto di legittimare la loro autorità: Colombo doveva convincere i Re Cattolici che lui, e soltanto lui, doveva continuare come capo dell'attività. Lope de Aguirre voleva convincere il Re Filippo che egli stesso faceva giustizia.

Parole chiavi: ACD, lettera, Cristoforo Colombo, Lope de Aguirre, legittimare.

CRISTÓVÃO COLOMBO E LOPE DE AGUIRRE: A OUTRA HISTÓRIA

Resumo

Este estudo propôs-se dois objetivos básicos: (i) analisar, à luz da Análise Crítica do Discurso (ACD), e com a ajuda da História, duas cartas: uma escrita por Cristóvão Colombo e outra por Lope de Aguirre; e (ii) revelar as autênticas intenções com que foram escritas essas cartas. A primeira carta que se analisou foi a que Cristóvão Colombo dirigiu aos reis desde a Ilha Hispaniola no ano de 1498. O segundo documento trata-se da epistola que Lope Aguirre enviou de Valencia del Rey, no ano de 1561, ao rei Felipe II. Estudar-se-ão estes dois documentos porque constituem um capítulo importante da história da Venezuela, para além de que os dois marinheiros foram personagens significativamente controversos. A metodologia empregada é o modelo desenvolvido por Wodak (2003b), que propõe como categorias de análise: (1) modos de nomear, (2) características e particularidades do nomeado, (3) argumentos, (4) ordens do discurso e afirmações e (5) força ilocucionária. Os resultados indicam: (i) que estas estratégias aparecem nos discursos; e (2) que o propósito fundamental com que os autores redigiram os documentos foi o de legitimar a sua autoridade – Cristóvão Colombo devia convencer os Reis Católicos de que ele, e ninguém mais, deveria continuar como encarregado da empresa; e Lope de Aguirre, de que fazia justiça.

Palavras-chave: ACD, cartas, Cristóvão Colombo, Lope de Aguirre, legitimar.

1. Introducción

En este artículo se recurre al Análisis Crítico del Discurso (ACD) y a la historia con el objeto de lograr una aproximación ideológica a dos documentos que han servido para construir la historia de Venezuela, de España y de América. Se trata de dos cartas: una escrita por Cristóbal Colón, en la que informa sobre su tercer viaje y que está fechada en La Española en el año de 1498; y otra escrita por Lope de Aguirre, datada en Valencia del Rey en el año 1561. ¿Por qué? En principio, se esgrimirán dos razones, las cuales, incluso, sirven para hacer más diáfanos los objetivos de este estudio. En primer lugar, porque la historia ha dicho que ambos personajes fueron protagonistas, es decir, son responsables de acciones trascendentales, de acciones que trazaron la historia de más de una nación. Y en segundo lugar, porque los especialistas distinguen entre una *leyenda blanca* y una *leyenda negra*. Véase en qué consiste ambas razones.

El protagonismo. Colón y Aguirre para muchos especialistas han sido héroes, pero para otros, verdaderos canallas. Ambos han sido controversiales, fueron personalidades problemáticas. En efecto, la historia dice que tanto Colón como Aguirre, en algún momento, se alejaron de la obediencia al Rey y, por ello, también de la Iglesia. Sin embargo, a la vez, se encuentran testimonios que hablan de circunstancias impuestas, fortuitas o ajenas a estos dos hombres que pudieron intervenir en las acciones que hoy se evalúan como de infidelidad a la Corona o a cualquier otro tipo de autoridad. Véase una serie de testimonios:

[Colón] estaba mediatizado por sus creencias religiosas, firmemente católicas (...) Era, además, soberbio, megalómano y extremadamente suspicaz y desconfiado (Eslava Galán, 1992.p.117 y s.)

Un rasgo de carácter propio de Colón fue su insaciable codicia, su amor al oro y a la ganancia. (Eslava Galán, 1992.p.118)

Eslava Galán asegura que el Almirante tenía fuertes creencias religiosas, si esto es así, debería encontrarse entre los rasgos de la personalidad de Colón, la humildad; sin embargo, este no es un rasgo que resalte el historiador; más bien, asegura que era soberbio, megalómano y ambicioso. Con este investigador coincide Milhou cuando se refiere al orgullo colombino, pero también Milhou encuentra en el navegante rasgos de humildad, con esta aseveración, este último autor, se distancia de Eslava Galán. Pero, a pesar de las disimilitudes, uno y otro, con mayor énfasis Milhou, reconocen que en Colón se aglutinan sentimientos antagónicos:

En realidad se mezclan en él de una manera muy suya el orgullo y la humildad (Milhou, 1990.p.143)

Con sinceridad, pero con un aparato poco propio de un santo y fruto de un temperamento exaltado y neurótico, oscilaba Colón entre la asimilación con los patriarcas y las figuras mesiánicas del Antiguo Testamento y la adecuación con el modelo del justo perseguido (Milhou, 1990.p.143)

Pero también inscriben algunos investigadores, entre ellos, el propio Eslava Galán, que Colón solo fue un hombre de su tiempo, un hombre al que le correspondió absorber la ideología y costumbre del medioevo, así como las del renacimiento. En este sentido, señala el historiador que es lógico encontrar en Colón sentimiento que hablan de un rendimiento absoluto a Dios y a la Monarquía, pero también una necesidad de abrirse a nuevas experiencias, conocimiento y posibilidades.

Colón fue bastante contradictorio, típico producto, como tantos contemporáneos suyos, de una época a caballo entre la Edad Media y el renacimiento (Eslava Galán, 1992.p.118)

Probablemente, la necesidad de nuevos conocimientos y posibilidades vino acompañada de las nuevas organizaciones políticas y económicas, después de todo el renacimiento significó en Europa el fin de la preponderancia del feudalismo, y el surgimiento de nuevos acuerdos económicos, que sirvieron de base al posterior nacimiento del sistema burgués.

Por otro lado, también se encuentran estudiosos que argumentan claramente a favor del Virrey. Taviani, por ejemplo, señala que los españoles, conscientemente, le pusieron las cosas difíciles a Colón, puesto que se hallaban bastante insatisfechos con la autoridad y el poder que poseía Colón, un no-español, en las tierras recién conquistadas por el gobierno hispánico:

La mala suerte, la maldad de sus enemigos o la envidia de quienes no podían soportar que un extranjero de humilde extracción social hubiera alcanzado increíbles privilegios y los máximos honores (Taviani, 1990.p.163)

En las citas anteriores, se constata que para los historiadores la personalidad del navegante fue bastante controversial, y en este caso, no se trata de que los especialistas simplemente se agrupen en bandos diferentes, que unos hagan filas para alabarlo; mientras otros, las hagan para cuestionarlo. Esa situación se da, pero la que predomina se caracteriza por un crisol de sentimientos y emociones contradictorias. Los historiadores ven conductas y sentimientos contradictorios en una única persona: Cristóbal Colón.

El otro personaje que se tratará, Lope de Aguirre, también ha levantado polémicas. Fray Pedro Simón en sus *Las Noticias Historiales de las Conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales*, que se imprimió por primera vez, en Cuenca, en el año de 1627 de Lope de Aguirre dijo:

Fue siempre inquieto amigo de revueltas y motines, y así en pocos de los que hubo en su tiempo en el Perú dejó de hallarse. No se supo hubiese servido en cosa noble ni a su Majestad jamás a derechas. (p.436)

en sólo cinco meses y cinco días, que fue el tiempo de su tiranía, quitó la vida a sesenta personas españolas, y entre ellas un clérigo sacerdote, otros dos religiosos de la orden de nuestro Padre Santo Domingo, cuatro mujeres con una hija, asoló cuatro pueblos de españoles, robando todas las haciendas que pudo (p.437)

Como puede deducirse de estas dos citas, la opinión que se oficializó -mediante la escritura- de Lope de Aguirre no es nada positiva. Ciertamente, el monje Pedro Simón sostiene no solo que era amigo de reyertas, sino que también fue capaz de realizar acciones canallescas, incluso de matiz dantesco: asesino de personas indefensas como clérigos, mujeres y niños, inclusive, de su propia hija. Este religioso además ofrece un dato interesante para este estudio cuando se refiere a la misma epístola que aquí se analizará, manifiesta que:

todo bien diferente de lo que él dice al Rey en su cartas (subrayado nuestro), que la causa porque se alzó y le negó la obediencia fue por no haberle gratificado sus servicios, y fueron los que hemos repetido y otros muchas de su pelaje que dejamos por no hacer más prolija su historia de lo que es (p.437 y s.).

Así que de acuerdo con el sacerdote Pedro Simón, Lope de Aguirre se levantó contra el Rey no como símbolo de protesta ante los abusos cometidos por quienes representaban la autoridad, no porque estaba convencido de que las autoridades expropiaban y eran codiciosas, que fue la justificación que el marañón dio al Monarca en su famosa epístola, sino simplemente porque su naturaleza era, irremediablemente, *violenta*.

Un siglo más tarde, José de Oviedo y Baños en su *Libro Cuarto de la Conquista, y Población de la Provincia de Venezuela* (1723), específicamente, en el Capítulo Primero, intitulado: *Llega a Coro el Señor Obispo Don Fray Pedro de Ágreda: ya Sancho Briceño a España por Procurador de la Provincia: y el tirano Lope de Aguirre llega a la Margarita*, se expresa del capitán de los marañones de la siguiente manera:

Lope de Aguirre, quien perdiendo el temor a Dios, la obediencia al Rey, y la vergüenza al mundo, en una información que hiciera para justificar su alevosía, puso en su firma, Lope de Aguirre Traydor.

Como se aprecia, Oviedo y Baños repite la opinión del fraile Pedro Simón. Pero ¿todos los hombres interesados en la historia opinan igual? ¿O hay algún fundamento para qué Miramón (s/f) se haga la siguiente pregunta?: “¿Fue en verdad sólo un tirano cruel y sanguinario -tirano llamaban entonces los españoles a los rebeldes contra la autoridad real- o, más bien, un precursor remoto de la independencia del Continente? Espacio para una pregunta como esta hay, después de todo “siglos más tarde, Simón Bolívar consideraría esta legajo como 'la primera declaración de independencia del Nuevo Mundo'” (citado por Zvanev, s/f.). Además no puede olvidarse el capítulo de la literatura venezolana contemporánea gestado por Miguel

Otero Silva con su novela histórica intitulada Lope de Acuirre, príncipe de la libertad.

Esta situación genera otras interrogantes: ¿puede considerarse al capitán de los marañones simplemente como un abominable asesino? ¿o puede también valorársele como el responsable del primer grito de independencia americana? Y en este mismo orden de ideas, retomar a Colón y discutir sobre si fue víctima de la ambición española o de su propia ambición. Cabe reseñar que estas preguntas otorgan cabida a otras: ¿por qué es importante hacerse estas preguntas? ¿por qué prestarle atención a todo esto? Una respuesta podría ser: porque, así como estos personajes, la España colonial ha estado también sometida a vaivenes apreciativos, es decir, de ella hay quien cuenta una leyenda blanca, pero también quien refiere una leyenda negra.

Las leyendas. Como testimonio de la leyenda blanca se tiene a Hernández Sánchez-Barba (1989), quien sostiene que las cosas no fueron fáciles para los españoles, puesto que "ni los indígenas eran los dóciles vasallos (...), ni el oro y las riquezas aparecían por ninguna parte" (p.140); sino que por el contrario, el hombre europeo padeció hambre, enfermedades desconocidas hasta entonces y todo tipo de calamidades. En palabras del autor, los españoles "en lugar de las pretendidas riquezas se encontraron con penalidades y una vida extraordinariamente dura" (p.128). Mientras este autor resalta –y quizás justifica las acciones de los españoles- puesto que, subraya las penalidades que tuvieron que soportar en el Nuevo Mundo; Pietschmann (1992) relata la leyenda negra. Pietschmann señala los abusos que los blancos cometieron sobre los indígenas, cuando manifiesta que "la realidad de las vejaciones que sufrieron los indígenas americanos queda patentemente documentada por el desastre demográfico que

padeció la población autóctona sobre todo en el siglo XVI" (p.22). Pero no solo se hallan autores, como los anteriores, que defienden las distintas leyendas, sino que también se consiguen investigadores que explican el porqué de su concreción, véase, por ejemplo, como Vélez de Mendizábal (s/f), razona la leyenda negra:

La historia americana precisaba aventureros como Lope de Aguirre para ocultar un sinfín de inconfesables pasajes negros. Las crónicas redactadas por los vencedores han de tener alguien a quien imputar todos los abusos cometidos, para poder conservar bien limpio el símbolo de la integridad. Así ha ocurrido siempre en todas las batallas y disputas; mirad si no las guerras y contiendas actuales, que por hallar algún ejemplo entre los sacrificados encierra los enfados y maldiciones de los de un bando y del otro, para subsanar el error de la mayor parte de los dos bandos.

Vélez de Mendizábal (s/f) recorre la historia de los enfrentamientos bélicos del hombre del pasado y del presente para sugerir el poder de las crónicas y de los cronistas, con ello, deja ver que existe la posibilidad de que la redacción de los *vencedores* beneficie a los *vencedores*. En este sentido, a cronistas como Pedro Simón, les interesaba maximizar los hechos de Lope de Aguirre porque de esa manera no solo desviaba la atención sobre otros hechos, que quizás perjudicaba a su grupo, sino que además, se les pueden imputar unos cuantos abusos. Cabe destacar que en la época colonial, salvo los alegatos de Las Casas, la leyenda relatada fue la blanca. Posteriormente, con el transcurrir del tiempo, y abierta la posibilidad americana de contar su historia, se ha fortalecido la leyenda negra. En la actualidad las posiciones contrarias son preponderantes. Esta situación se hace más compleja cuando se reconoce que todavía, a pesar de las muchas lecturas y de las muchas

novedades antropológicas e históricas no se vislumbran acuerdos. Probablemente, pretender superar esta disyuntiva con las herramientas conocidas de la historia se haga cuesta arriba, al menos hasta ahora ese parece el caso. Es por ello, que aquí se ha pensado que si se examinan los textos mediante el Análisis Crítico del Discurso, se podría contribuir en la elaboración más veraz de los hechos.

Se piensa que este método puede aportar luces a esta discusión, se especuló que con su aplicación se podría saber qué prendían realmente o qué acción esperaban que realizaran los destinatarios cuando leyesen los manuscritos. Por otro lado, es oportuno subrayar en que acabar con las discrepancias, escapa a los límites de este trabajo, no únicamente porque no es su objetivo, sino porque el análisis de dos textos no son de gran significado en el devenir histórico. No obstante, a pesar de las limitaciones, se interpreta que el estudio de ambos documentos puede contribuir a descubrir algunas posiciones e ideologías², sobre todo, las subrepticias o cuidadosamente atenuadas. Y es que hasta ahora, los historiadores relatan y analizan los hechos, pero no identifican las estructuras lingüísticas que aparecen en los documentos con los cuales ellos construyen la historia, labor que, hasta ahora, realizan los recién formados analistas del discurso. En este sentido, es importante destacar que no se desecha para nada el aporte histórico, por el contrario, este estudio se realiza sobre la base de una perspectiva interdisciplinaria, en la que la lingüística y la historia se complementan. Dicho de otro modo, se cree que a través de este tipo de análisis se puede identificar y explicar algunos mecanismos lingüísticos que fueron empleados por estos dos conquistadores, y de esta manera, extraer las auténticas intenciones y propósitos con los que fueron escritos los legajos tratados aquí. Considerando atentamente, las circunstancias históricas en la que fueron redactados.

Una vez contextualizada la situación problemática y justificada esta investigación, a continuación se procederá a exponer sus objetivos, los cuales se han asomado a lo largo de esta introducción: (i) analizar a la luz del Análisis Crítico del Discurso (ACD), y con la ayuda de la historia, dos cartas: una escrita por Cristóbal Colón y otra por Lope de Aguirre. El análisis consistió en la identificación y explicación de las herramientas discursivas que más usaron estos autores. Se hizo de esta manera con la intención de concretar otro objetivo que es suplementario del primero: (ii) develar las auténticas intenciones con las que fueron escritas.

Para lograr sus objetivos, esta investigación se organizó en cinco apartados. El primero consiste en una introducción, la cual permite presentar los objetivos, además de justificarlos históricamente; en el segundo, se conceptualiza el ACD desde la perspectiva histórica; el en siguiente se presenta toda la información metodológica que se ha creído pertinente; después, se pasa al análisis para, finalmente, presentar las conclusiones. A continuación la conceptualización del ACD.

2. El análisis crítico del discurso

El ACD defiende que el objeto de las intervenciones lingüísticas nunca es neutro, sino que por el contrario, con ellas se persigue institucionalizar, naturalizar, cotidianizar, legitimizar la desigualdad social, la injusticia social, el poder, el control u otro interés cualquiera, siempre de la clase poderosa. Asimismo cree que en un discurso son contadas las estructuras lingüísticas de carácter azaroso. Esta corriente da por sentado que el hablante es un actor social, su acto de habla un acto social, y que su intención también tiene carácter social, y que además pretende consecuencias sociales. Desde luego,

aquí subyace la convicción de que el lenguaje también es un medio de dominación y una fuerza social: lo que se dice una y otra vez, lo que se repite lingüísticamente, al igual que las costumbres, termina imponiéndose. Así adquiere historicidad y tradición, se internaliza, se hace verdad. Luego, pocas personas se hacen preguntas en torno a esa realidad; en general, simplemente la aceptan, y la aceptan sin cuestionamiento alguno. Y es que desde el punto de vista cognitivo, se esquematiza, se arraiga; y desde la perspectiva social, se normaliza, se hace convención (Habermas, 1992), y lo que es tradición, finalmente, se legitima.

No obstante, a pesar del peso del lenguaje en los hechos sociales, debe aseverarse que el lenguaje no es poderoso en sí mismo; el poder del lenguaje reside en su empleo y quién lo emplea. En este orden de ideas, es necesario resaltar que si un actor social poderoso logra que su acto de habla sea feliz, esto es, consigue su propósito, el lenguaje es poderoso. Se entiende, en consecuencia, que el lenguaje tiene poder, pero este poder le viene del uso que los poderosos hacen de él. Por ejemplo, el lenguaje en abstracción carece de todo poder, pero cuando líderes como Jesucristo, Lenin, Hitler, Luther King, Gandhi, Bush, Aznar, Chávez logran movilizar las masas y consiguen que estas hagan lo que ellos esperan usando únicamente el lenguaje, el lenguaje se ha transformado en un arma poderosa. Y es que en el discurso de los poderosos -se insiste- nada es gratuito. Por el contrario, "el individuo piensa, planea, construye, interactúa y fábrica" (Jäger, 2003.p.68) como actor social, y de la misma manera, deduce, calcula y espera beneficios sociales. Es por ello que el ACD valora los textos como un campo de batalla, que se estudia para luego planificar las acciones, un campo de batalla donde pocas acciones (o expresiones) son *gratuitas*. Por consiguiente, se entiende que las diferentes estructuras gramaticales de

un texto son un ejército que se despliega, absolutamente organizado con la intención de lograr un objetivo: convencer a la audiencia de hacer lo que su *hacedor* quiere, esto es: de obedecer a su *hacedor*. En términos de Wodak (2003a, p.31):

en los textos, las diferencias discursivas se negocian, están regidas por diferencias de poder que se encuentran, a su vez, parcialmente codificadas en el discurso y determinadas por él y por la variedad discursiva. Por consiguiente, los textos son con frecuencia arenas de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio.

Y es que el ACD, trata de develar la ideología que se encuentra en los discursos. Según la autora, con ello se logra, entre otras cosas, *desmitificar* los discursos. Y esto es importante porque se podría obtener una idea más clara de las luchas por el poder y el control. Ahora bien, ¿qué dicen o han dicho estas personas? ¿cómo logran que las masas hagan los que ellos esperan? ¿qué contienen sus discursos que las personas se enardecen y los siguen con escasas dudas? Al decir de Wodak (2003b), estas respuestas todavía no se tienen, esta tarea no está concluida y, además, es bastante compleja:

hasta la fecha no hemos sido capaces de proporcionar respuestas claras a las preguntas que tratan de averiguar quién influye sobre quién, y cómo se ejercen esas influencias. Únicamente la investigación indisciplinar podrá lograr que tan complejas relaciones parezcan más transparentes (p.102)

Sugiere interdisciplinaridad cuando asegura que el ACD no se basta para interpretar con acierto los hechos. Por esta razón, no asombra que considere aspectos que vayan más allá de la práctica

discursiva, aspectos que abarquen múltiples criterios teóricos y metodológicos:

no es más que uno de los elementos de los múltiples enfoques que necesitamos. No solo hemos de centrarnos en las prácticas discursivas, sino que también debemos ocuparnos de una amplia gama de prácticas materiales y semióticas. De este modo, la investigación en el ACD debe ser multiteórica y multimetódica, crítica y autocrítica" (Wodak, 2003b.p.103)

Cabe señalar que, esta visión interdisciplinar se ha ido instaurando a medida que han avanzado las investigaciones. Efectivamente, los analistas críticos del discurso entienden que el texto no se agota en el texto mismo, sino que está en franca relación con la realidad en que fue construido; realidad que reitera y refuerza, a la vez, que le otorga sentido al texto. En este orden de ideas, recomiendan los estudiosos, para lograr una mejor interpretación de las herramientas discursivas, que nunca se abandone el contexto socio-histórico en que fue elaborado el discurso analizado. De hecho, Wodak (2003b) asegura que "los discursos tienen lugar en el seno de la sociedad, y solo pueden comprenderse en la interrelación entre la situación social, la acción, el actor y las estructuras societales" (p.105). Según esta autora, es factible y hasta saludable, revisar el contexto histórico, debido a que mediante este se obtendrá una mejor lectura del documento que se analizará. Y esta tarea se pretende hacer aquí, como quedará asentado en la metodología, la cual se desarrollará seguidamente.

3.- Metodología

En el apartado anterior se desarrolló una concepción de ACD cercana a la historia. En este quedó claro que el ACD es un

recurso que sirve para desentrañar intenciones ocultas, las cuales son más poderosas que las transparentes, y por tanto, más peligrosas, según Wodak. Asimismo, asentó la necesidad de revisar la historia para que se realice el análisis, considerando algunos actos sociales que pudieron condicionar el propósito social del texto en cuestión. A continuación se presentarán los criterios históricos sobre la base de algunos lineamientos metodológicos.

3.1.- Identificación del corpus

- La carta que Cristóbal Colón dirige a los Reyes desde la isla La Española en el año de 1498. Este documento es la relación de tercer viaje. En este el Almirante informa a España de su posible contacto con tierra firme, al parecer, en los viajes anteriores solo había conocido islas.
- La epístola que Lope Aguirre envía, desde Valencia del Rey en el año 1561, al rey Felipe II, con el objeto de informarle que desde ese momento ni él ni sus compañeros se consideran sus vasallos, por el contrario, son sus enemigos hasta la muerte.

Por otro lado, no debe olvidarse un detalle importante, ambos documentos, a pesar de la distancia cronológica, tenían un mismo destinatario: La Corona española, la máxima autoridad legítimamente instaurada.

3.2 Justificación del corpus

Siguiendo los lineamientos del ACD, Cristóbal Colón y Lope de Aguirre son actores sociales, que tuvieron algún privilegio político y militar en América. Así que tanto Colón como Aguirre son conside-

rados, en este estudio, no como individualidades, sino como miembros de un grupo que ostenta poder. Ambos gozan de poder, aunque por diversas razones: el Almirante porque el Rey se lo otorgó, y Aguirre porque lo usurpó. Con respecto a Cristóbal Colón, recuérdese que en la Capitulación de Santa Fe, firmada en Granada el 17 de mayo de 1492, Colón recibió varios títulos: Almirante de la Mar Océana, Virrey y Gobernador de Tierra Firme, Almirante, Virrey y Gobernador del Mar Océano. En lo referente a Lope de Aguirre, anótese que el virrey Cañete designó a Pedro de Ursúa como capitán de la expedición que debía localizar El Dorado, sin embargo, en el transcurso del viaje Aguirre da muerte a Ursúa y se erige como máxima autoridad.

3.3.- Contextualización histórica

3.3.1 La carta colombina

Si a la primera expedición transatlántica aún hoy se la suele evaluar como de dimensiones extraordinarias, indudablemente que a finales de 1400 fue incalificable; y el máximo responsable de esa hazaña no fue otro que Cristóbal Colón. Si bien es cierto que no encontró grandes minas de oro, había llegado donde nunca nadie antes -al menos oficialmente- lo había hecho. Además, con esta gesta se constató la forma esférica del Planeta. Asimismo, Europa, Asia, África y América tuvieron conocimiento de la existencia de nuevos mundos.

Pero esta no fueron las únicas consecuencias de este viaje: el hombre español creyó obtener riqueza fácil. De hecho, "se había divulgado que en nuevas tierras aguardaban riquezas inmensas y que las indias eran hermosas y complacientes. Todo el mundo

quería embarcar" (Eslava Galán, 1992.p. 178). Y Colón también fue el único responsable de este hecho. Al respecto es oportuno señalar que el Almirante (1493-1958) inició la carta relación de su primera expedición con las siguientes palabras: "Señor, porque sé que habréis placer de la gran victoria" (p.7). Y más adelante aseguró que "hay oro sin cuento (...) traigo conmigo Indios para testimonio. (p.11). Después de esta publicidad, no debe extrañar que una cantidad nada despreciable de personas quisieran integrar la segunda expedición. Inclusive, para emprender el segundo viaje, aparecieran entre los voluntarios personas de prestigio intachable. Pero a la Corona en ese instante, le interesaba fundamentalmente conquistar, por ello, la expedición tuvo carácter militar, y estuvo conformada, básicamente, por soldados y religiosos (Eslava Galán, 1992).

No obstante, las opiniones cambiaron. Cuando los hispanos llegaron a América se dieron cuenta de que instalarse ahí no era una tarea fácil: en primer lugar, se enfrentaban a un clima diferente, y por tanto, debían adquirir hábitos alimenticios diferentes; en segundo lugar, había que realizar grandes esfuerzos para obtener el material aurífero; y en tercer, los indígenas no estaban dispuestos a seguir aceptando pasivamente ciertas imposiciones, y transformaciones a su cotidianidad. "La cruda realidad era que la tierra era pobre e improductiva (...) El Almirante reprimiría a los descontentos con mano dura. Según los usos de la época" (Eslava Galán, 1992.p.186). Hernández Sánchez-Barba (1989) presenta la situación de manera semejante a Eslava Galán:

El segundo viaje de Colón, desde los puntos de vista político y comercial, originó grandes desengaños: ni los indígenas eran los dóciles vasallos que había dicho, ni el oro y las riquezas aparecían por ninguna parte; hambre, calamidades y

enfermedades originaron un descontento general que se tradujo en una hostilidad abierta al almirante y un desprestigio considerable de la empresa (p.140)

Como es lógico, así como del primer viaje habían llegado al Viejo Mundo, noticias altamente positivas, y así como se esparcieron, de igual manera, se divulgaron las del segundo, solo que en esta ocasión, las informaciones no eran nada positivas ni halagüeñas. Evidentemente, a los Reyes Católicos llegaron muchos rumores y por distintas vías del nepotismo de Colón, de su codicia desmedida, de estafas a los Monarcas mediante la apropiación indebida de oro y perla, de información incompleta referida a los hallazgos. De acuerdo con Hernández Sánchez-Barba (1989) hechos como estos sembraron en sus Majestades la desconfianza y la sospecha de que "el genovés no era un hombre para confiarle asuntos de administración y gobierno" (p.149). En este contexto, Colón regresa a España, se entrevista con los Reyes e inicia su tercer viaje, que es el que se refiere en el legajo que se trabajará aquí. La evaluación de estos hechos indica que Colón no se encontraba en sus mejores momentos, Colón estaba desprestigiado, debía acallar los rumores, debía recuperar su reputación, así que debía hacer cualquier cosa por convencer a los Monarcas de su fidelidad y de su honestidad, porque de lo contrario, corría el riesgo de perder todos sus privilegios políticos y económicos, que no eran pocos.

Pero ¿cuáles fueron las condiciones en que Lope de Aguirre escribió su carta? ¿Eran parecidas a la de Colón? ¿También se encontraba en una situación desfavorable? ¿Estaba en peligro de perder privilegios políticos, militares o económicos? Estas preguntas serán respondidas de inmediato.

3.3.2 La carta de Aguirre

Lope de Aguirre llegó a América en 1539. Sobre sus actividades en estas tierras resalta su participación en batallas como la de Las Salinas; la expedición de Diego de Rojas; la batalla de Chupas en la que apoyó a de Vaca de Castro en contra Diego de Almagro; también estuvo en las tropas realistas en las Guerras Civiles de Perú; asimismo participó al lado de Núñez de Vela contra Gonzalo Pizarro. En 1560, tras casi veinticinco años de lucha, normalmente, defendiendo los intereses de la Corona, no posee ni fama, ni gloria ni fortuna. En estas circunstancias se embarca en la expedición, cuyo objetivo esencial era encontrar el mítico y ansiado El Dorado. El virrey del Perú, Don Andrés Hurtado de Mendoza, marqués de Cañete, seleccionó a Don Pedro de Ursúa para liderar esta empresa. La expedición exigía recorrer los ríos Huallaga, Marañón y Amazonas, esto implicaba, prácticamente, atravesar, con todos sus inconvenientes e inhumanidad, la selva amazónica.

La búsqueda resultó infructuosa, después de mucho navegar y de sortear con suficiente dificultad las condiciones adversas propias del mundo amazónico, los expedicionarios únicamente consiguieron exacerbar los temores naturales que levantan lo desconocido y la sospecha de una muerte segura. En efecto, con el transcurrir de los días, estos hombres vislumbran que El Dorado es otra quimera más, en estas circunstancias no tardan en aparecer en estos sujetos extenuados tanto física como mentalmente, pasiones incontroladas; de esta manera inevitablemente, se impone la envidia, el temor, la discordia, la anarquía y el odio. Al final, como manifiesta Zvanev (s/f.), Lope de Aguirre injusticia a las autoridades de la expedición, asigna nuevas y, con algunos atrevidos hombres, acuerda "escribir una carta a Felipe II exponiendo sus motivos y, a la hora de firmarla, Aguirre lo hace 'Lope de Aguirre, traidor'. Además explica que "son todos

traidores al rey y como tales, están en su contra; los demás se escandalizan y le toman por loco". Aquí se inicia el alzamiento de Lope de Aguirre. Días más tarde, y tras sofocar nuevos motines mediante nuevos asesinatos, el vasco redacta su famoso documento, y se erige como "Príncipe de la Libertad de los Reinos de Tierra Firme".

Esa última carta será la que se estudiará aquí. El examen que se hace a estas circunstancias indica que Lope de Aguirre era un hombre libre para hacer y deshacer, en el sentido de que no tenía nada que perder y mucho que ganar. Hasta ahora no había gozado de prebenda alguna, a pesar de haber pasado gran parte de su vida en América. Hasta ese momento era un anónimo más de los muchos que intentaron hacer las Américas. No tenía que preocuparse ni ocuparse de algo que nunca había tenido: prestigio. Al parecer, solo se le conocía por su carácter rebelde, por luchar como fiera por las causas por las que se había enrolado. Y eso era lo único que tenía, lo único que debía resguardar.

Ahora bien, conocidos los actores sociales (Colón y Aguirre); presentada la acción social (las cartas), precisado *grosso modo* el contexto social (las circunstancias en las que fueron escritas); en seguida, se expondrá el sustento metodológico considerado en este estudio.

3.3. Criterios para realizar el ACD

Para efectuar el ACD se seguirá como modelo, las preguntas registradas por Wodak (2003b.p.113 y s.) en una investigación que intituló: *El análisis del discurso discriminatorio: estudio del caso de la propuesta "Austria primero", realizada por el Partido de la Libertad*

de Austria en los años 1992-1992. Esta investigadora sistematizó, este modelo a partir de una serie de preguntas, las cuales, a su manera de ver, son susceptibles de ser aplicadas a cualquier documento histórico. Véanse las preguntas y sus condiciones.

1. Desde el punto de vista lingüístico ¿de qué modo se nombra a las personas y de qué modo se hace referencia de ellas? Esto se aprecia mediante el uso de los pronombres. Es uno de los recursos más contundentes que usan las personas para marcar el exo y el endogrupo. Al respecto, expresa Wodak (2003b.p.115) que "la construcción discursiva del 'nosotros' y el 'ellos' es el principal fundamento de los discurso de identidad y de diferencia." En el análisis de los datos esta categoría se desarrollará mediante el pronombre y alguna que otra nominación.
2. ¿Qué rasgos, características, cualidades y particularidades se les atribuyen? Aquí hay que retomar las nociones de presentación positiva y presentación negativa. Normalmente, se hace presentación positiva del yo, del nosotros o de nuestro grupo. Se resaltan nuestros méritos, virtudes y potenciales; mientras que se mitigan nuestras faltas. Esta fórmula se aplica al contrario a los sujetos que constituyen el exogrupo (van Dijk, 1999).
3. ¿Por medio de qué argumentos y de qué esquemas argumentativos tratan algunas personas concretas o algunos específicos grupos sociales de justificar y legitimar la exclusión, la discriminación, la supresión y la explosión del otro? Los argumentos normalmente están relacionados por una larga lista de temas, al decir de Wodak (2003b) son quince: utilidad, ventaja; inutilidad, desventajas; definiciones, interpretación de los nombres; peligro y amenaza; humanitarismo; justicia; responsabilidad; carga,

lastrado; economía; realidad; números; legalidad y derechos; historia; cultura y abuso.

4. ¿Desde qué perspectiva o punto de vista se exponen estas etiquetas, atribuciones y argumentos? Esta categoría se atiende desde los distintos órdenes del discurso: narración, descripción, etc. También desde la cita de acontecimientos y ciertas afirmaciones.
5. ¿Se articulan abiertamente las respectivas afirmaciones? ¿Resultan intensificadas o atenuadas? De acuerdo con Wodak (2003b) esta condición se estudia mediante la fuerza ilocucionaria, es decir, a través del significado funcional, no mediante un proceso semántico tradicional. Con la respuesta a esta pregunta se sabrá si la proposición pretendía ser una instrucción, una orden, una petición, etc.

3.3 Presentación y análisis de la información

En el texto, se usarán dos tipos de citas, las que están insertas en los párrafos en los que se desarrolla la disertación y que serán de poca extensión, apenas frases y se señalarán gracias al empleo de las "comillas" cuando su extensión vaya más allá de un sintagma, cuando su extensión se aproxime a esta estructura gramatical, se recurrirá a la letra *itálica*. El otro tipo de cita se refiere a las que constituirán en sí mismas un párrafo, las cuales serán de mayor extensión, probablemente conformarán una oración o más. Con el objeto de facilitar el desarrollo del análisis están numeradas. Cuando se quiera resaltar alguna entidad lingüística en el interior de una cita, se hará mediante el uso de la *itálica*. La información no relevante dentro de una cita extensa será omitida mediante el uso del paréntesis

acompañado de puntos suspensivos (...). Cuando la *textura* demande algún añadido en las citas, este estará señalado con el uso de corchetes [más la información pertinente].

El análisis se ajustará a los criterios cronológicos, es decir, primero se estudiará la epístola colombina, fechada en 1498; y después, se examinará el documento del vascuence, que data de 1561.

Luego de haber expuesto el *quid* de la cuestión (u objetivo del trabajo), los postulados teóricos que lo explican (o marco teórico) y cómo se llevó a cabo la investigación (o metodología), de inmediato, se presentará el análisis de los manuscritos.

4. ¿Qué dijeron Colón y Aguirre?

4.1 Cristóbal Colón

1. Modos de nombrar (o pronombres)

El *pronombre* estudiado como categoría es de gran importancia, mediante su análisis, como ya se dijo, se pueden reconocer algunos aspectos referidos al protagonismo, así como la concepción de grupo. El empleo de esta categoría se presentará a continuación mediante el cuadro N° 1:

Cuadro N° 1 El empleo de pronombres

Pronombres	Nº apariciones
Yo	77
Mí	4
Mi	5
Nuestros/as/o/as	7
Ellos	18

Esta es una de las categorías más usadas en los estudios de análisis del discurso. Para muchos, recuérdese la referencia que arriba se hizo de Wodak, es una de las categorías más contundentes. Al parecer su uso no puede desligarse de la ideología del interlocutor. Desde la perspectiva del discurso, el *yo* representa la autoafirmación: el ser. A la vez que marca responsabilidad absoluta en algunos hechos, es decir, el protagonismo. En este documento se obtuvo el *yo* setenta y siete veces (77). Desde el punto de vista cuantitativo, el pronombre que le continúa es *ellos*, que se encuentra bastante alejado, apenas apareció en dieciocho (18) oportunidades. El cuadro también permite leer que esta diferencia está consolidada, obsérvese que *yo*, está acompañado de otros pronombres, que fortalecen la primera persona: *mí* y su correspondiente pronombre posesivo en sus distintas realizaciones (*mi*, *nuestro*, *nuestras*, etc.). Así pues, el autor del documento no escatimó en el empleo de pronombres que le permitían multiplicar su presencia en las acciones relatadas.

Pero este protagonismo colombino también se puede constatar mediante un estudio del vocablo *príncipe*, término que aparece en doce (12) ocasiones. *Príncipe* es una lexía con carga positiva, en

aquella época y en esta. El Diccionario de la Real Academia Española (1998, *versión digital*), con la excepción, de *príncipes de las tinieblas*, explica un significado positivo. No solamente es príncipe un heredero de una corona “el que está destinado a suceder al rey”, también lo es: “El primero y más excelente, superior o aventajado en una cosa.” Además, la Real Academia Española también registra otra acepción “Tratarse con fausto y magnificencia o tener rasgos y acciones de tal,” que alude una persona que posee el comportamiento de los príncipes. Véanse los usos de Colón. Llama *príncipes* a reyes legítimos, esto es, ciertas autoridades monárquicas en diversas regiones conocidas del planeta. En cinco (5) ocasiones se refiere directa y explícitamente a ellas. Tres veces alude a los reyes de la *Hispania*: *príncipes Rey e Reina Nuestros Señores*; *príncipes de Castilla*; *príncipes de España*. Una a los príncipes de Portugal; y en cinco (5) oportunidades, resalta las grandes acciones realizadas por *grandes príncipes* conocidos por la historia (v.g. Salomón, Alejandro, Nero César). Esto supone una comparación implícita, que logra consolidar a través de dos (2) comparaciones explícitas, es decir, Colón es como un príncipe porque hace cosas de príncipes. Por ejemplo, Colón en una ocasión asegura que la Santa Trinidad lo movió a él, “*como a los más altos príncipes de cristianos, a acrecentar la fe católica*”. Mediante esta herramienta lingüística se coloca a la par de cualquiera de los monarcas mencionados. Y esto lo hace de manera abierta a través del adverbio de comparación *como*. Después de todo, este adverbio denota idea de igualdad, de equivalencia. Estos resultados conducen a aseverar que el Almirante tenía pocas dudas de quién era el protagonista de la excursión: Yo, Colón.

2. Características y particularidades de lo nombrado

El Almirante también logra defender su igualdad monárquica mediante mensajes no tan diáfanos. Esto lo hace cuando argumenta

que sus acciones no las hace un hombre anodino y común, sino, por el contrario, un hombre con características y poderes especiales. Puesto que sus acciones “todo era cosa de tanta excelencia y buena fama y gran memoria para grandes príncipes” (p.170), y refuerza esta afirmación asegurando que, únicamente, se les permite realizar dichos actos a los de esta excelsa condición: “a príncipes son estas cosas dadas de hacer”. Pero no conforme con todo esto, también fue capaz de ponerse por encima de los Reyes Católicos cuando asegura que “yo nunca había leído que príncipes de Castilla jamás hobiesen ganado tierra fuera de ella”. En otras palabras, los Reyes de España tuvieron que esperar que él apareciera para obtener nuevas tierras. En consecuencia, los Reyes Católicos, son reyes porque les corresponde la corona, pero hasta ese momento fueron reyes dentro del común de su clase, sin ninguna acción extraordinaria, pero él, Colón, fue capaz de conseguir metas que nunca antes habían logrado estos Soberanos ni sus antecesores. En este mismo orden de ideas, Colón es un líder natural, reúne todas las aptitudes necesarias para concretar la empresa:

(1) *Partí* en nombre de la santísima Trinidad (...) bien fatigado de mi viaje, (...) cuando yo *partí* de estas Indias, se me dobló la pena, y *navegué* a la isla de la Madera por camino no acostumbrado (...) [de] las islas de Canaria (...) *partí* con una nao y dos carabelas y *envié* los otros navíos a (...) la isla Española. Y yo *navegué* al Austro (...) y, llegado a las islas de Cabo Verde, falso nombre, porque son atán secas que no *vi* cosa verde en ellas y toda la gente enferma, que no *osé* detenerme en ellas, y *navegué* al Sudueste (p.172)

El conglomerado de virtudes que se congrega en el navegante, se aprecia mediante los verbos conjugados en primera persona del singular (Yo, Colón) en indicativo (realicé o no la acción): *partí*,

navegué, envié, vi y osé como se leyó en (1). Es oportuno señalar, que los circunstanciales, los complementos y las subordinadas (bien fatigado, los otros navíos, porque son atán secas que no *vi* cosa verde, etc.) resaltan las competencias colombinas. De estos ejemplos, se deduce que el viaje no fue fácil, pero él organizó la expedición, esto es: *decidió* cuándo detenerse y cuándo continuar.

Hasta ahora se tiene la presentación positiva de Colón, positiva porque la empresa es todo un éxito y él la dirige. Pero ¿cómo presenta el Almirante al *otro*? ¿quién integra el exogrupo? ¿cómo evalúa a los integrantes del exogrupo? ¿cuáles características asignó el navegante al *ellos*? Este recurso, se trabajará por intermedio de varios rasgos característicos que hayan sido resaltados por Colón. El primer exogrupo presentado alude a los pobladores encontrados. Colón los describe en los siguientes términos:

(2) ellos, como dije, todos mancebos, de buena disposición y no negros, salvo más blancos que otros que haya visto en las Indias, y de muy lindo gesto y fermosos cuerpos y los cabellos largos y llanos, cortados a la guisa de Castilla, y traían la cabeza atada con un pañuelo de algodón tejido a labores y colores, el cual creía yo que era almaizar (p.174).

Sin lugar a dudas la descripción es altamente positiva. Los adjetivos *lindo* y *hermoso*, así lo denuncian. Apoyado, además en otros sintagmas como: *no negros, más blancos, a la guisa de Castilla*. Recuérdese que en aquella época los *negros* son seres esclavizados, cuya condición humana estaba negada. Por otro lado, la comparación acaba en *a la guisa de Castilla*, es decir, igual o al estilo de Castilla, la tierra en la que se configuró España. Esta frase es categórica, busca un efecto contundente: nada que sea como Castilla es malo ni perjudicial ni feo. Así que estos hombres son un

tesoro. El resto de los *ellos*, con la excepción de cinco (5), se usa, en general, para narrar hechos que realizaron los nativos y uno que otro español, como por ejemplo:

(3) *ellos* dejáronme y fueron a más andar a otra carabela, y de golpe se fueron debajo la popa de ella, y el piloto entró con *ellos* y dio un sayo e un bonete a un hombre principal que le pareció de *ellos*, y quedó concertado que le iría hablar allí en la playa, adonde *ellos* luego fueron con la canoa esperándole (p.174)

En el fragmento hay cuatro *ellos*, dos que remiten a acciones relacionadas con los conquistadores (v.g. *ellos* dejáronme, entró con *ellos*) y dos que hablan de acciones asociadas con los indígenas (*le pareció de ellos*, *adonde ellos*). De los cinco (5) *ellos* que no coinciden con el valor recién explicado, cuatro (4) aluden a sabios que habían discutido sobre la forma geométrica de la tierra o sobre la ubicación del paraíso terrenal. Baste una cita:

(4) Y Tolomeo y los otros sabios que escribieron de este mundo creyeron que era esférico, creyendo que este hemisferio que fuese redondo como aquel de allá donde *ellos* estaban (p.181).

Pero Colón también hace otro uso distinto del *ellos*. Mediante este otro *ellos*, alude a una serie de castellanos que se habían beneficiado económicamente de los tesoros americanos. Manifiesta que, incluso siendo los beneficios clasificados como insignificantes, eran mucho más que lo que se había gastado en la empresa. Es oportuno señalar que Colón incluye esta cita después de sostener que muchas personas difamaban sobre él y sus expediciones.

(5) No saben qué entreponer a maldecir de esto, salvo que se hace gasto en ello y porque luego no enviaron los navíos cargados

de oro, sin considerar la brevedad del tiempo y tantos inconvenientes como acá se han habido, y no considerar que en Castilla, en casa de Vuestras Altezas, salen cada año personas que por su merecimiento ganaron en ella más de renta, cada uno de ellos más de lo que es necesario que se gaste en esto (p.187)

Entre las muchas interpretaciones que podría hacerse del apartado anterior, aquí simplemente se dirá que, prácticamente, las únicas particularidades que resalta de manera explícita Colón, están asociadas al *ellos* de los hombres recién conocidos (2). Sin embargo, Colón logra presentarse, a sí mismo, de manera positiva, pero no lo hace de forma diáfana, lo hace escudándose en comparaciones. Colón se compara con príncipes de diferentes regiones, que se destacaron por sus conquistas y hazañas, como *Alejandro Magno*. Es oportuno apuntar también, que el navegante tampoco se dedica abiertamente a enumerar defectos y limitaciones de aquellas personas que no están conformes con su actuación, para desprestigiarlas se apoya en hechos (v.g. *la brevedad del tiempo y tantos inconvenientes como acá se han habido*).

3. Los argumentos

Distintos argumentos normalmente son utilizados para justificar las acciones que benefician la imagen positiva del endogrupo; asimismo, deslegitimar las que lo perjudican. En lo referente, al exogrupo, se recurre a argumentos que consigan el efecto contrario. En la epístola colombina, se encontraron varias de las subcategorías presentadas por Wodak, por ejemplo, la *utilidad*. Esta subcategoría viene dada por la divulgación de la fe católica, uno de los objetivos primordiales de la Corona española. Colón lo expresa claramente:

"yo sabía cuánto servicio se podía hacer a Nuestro Señor en esto en divulgar su santo nombre y fe a tantos pueblos" (p. 170). Este argumento lo presenta Colón aislado, pero el Almirante también es capaz de presentar argumentos agrupados, mediante la enumeración. Para ilustrar esto que se está diciendo, apréciense la siguiente cita:

(6) de qué se podrían salvar muchas ánimas, y les truje las obligaciones de la gente de la isla Española, de cómo se obligaban a pagar tributo e les tenían por sus reyes y señores, y les truje bastante muestra de oro, y que hay mineros y granos muy grandes, y asimismo de cobre; y les truje de muchas maneras de especierías, de que sería largo de escribir, y les dije de la gran cantidad de brasil y otras infinitas cosas. (p.170).

Se puede deducir de (6) que Colón sabía cuáles son los intereses de la Corona: hay almas para salvar, aquí se da el tipo de argumento que Wodak llama *humanitarismo*. Se presenta la Corona como la única salida, como la salvación de muchas almas. Pero también subraya, el Almirante, los beneficios *económicos*: tributo, minas, distintas especies y "otras infinitas cosas", que logrará la Monarquía. Igualmente, resalta los *derechos* territoriales de los Reyes en América: estos habitantes "les tenían por sus reyes y señores". Y por si queda alguna duda, al respecto, Colón prácticamente confirma esta situación en la parte final del manuscrito:

(7) en todas las tierras adonde los navíos de Vuestras Altezas van y en todo cabo mando plantar una alta cruz y a toda la gente que hallo notifico el estado de Vuestras Altezas y cómo su asiento es en España, y les digo de nuestra santa fe todo lo que yo puedo, y de la creencia de la Santa Madre Iglesia, la cual tiene sus miembros en todo el mundo, y les digo la policía

y nobleza de todos los cristianos y la fe que en la Santa Trinidad tienen (pp.86 y s.)

Los argumentos a los que recurre son: el *derecho territorial*, con este argumento pretende despejar las dudas sobre quién es la autoridad en América, al parecer solo hay una: los Reyes Católicos, así que este argumento se apoya en la legitimidad. El segundo, la *religión*. Argumento que no contempla Wodak, pero que aquí está presente. Al respecto, debe reconocerse que desde el punto de vista histórico es bastante coherente. En el manuscrito colombino, se hallan otros tipos de argumento que no están registrados en Wodak, como el del *sacrificio*: "Puse en esto seis o siete años de grave pena" (p.170), como el tiempo que le ha dedicado a la empresa, las carencias que ha tenido que tolerar. Este argumento se apoya en otro: el *riesgo*. Navegar en ultramar causaba aprehensión, el riesgo de naufragar siempre estaba presente, puesto que era un viaje en el que frecuentemente se tropieza con tormentas y circunstancias climatológicas verdaderamente adversas:

(8) Allí me desamparó el viento y entré en tanto ardor y tan grande que creí que se me quemasen los navios y gente, que todo de un golpe y no a tan desordenado que no había persona que osase descender debajo de cubierta a remediar la vasija y mantenimiento (p.172)

Como se apreció arriba, Colón presenta argumentos que justifican su expedición. ¿Pero qué dice de sí mismo? ¿es la persona idónea para llevar adelante la empresa? Al menos deja claro que le correspondían ciertas prerrogativas, debido al sacrificio que había realizado. Pero no satisfecho con esto, recurre a otra estructura, cuyo efecto es más contundente si no se olvida el contexto histórico protagonizado por la transición entre el medioevo y el renacimiento:

recursos religiosos. La forma preferida del navegante para hacerlo consiste en señalar su carácter de escogido, de ungido. Adviértase que este rasgo es repetido por Colón. En efecto, Dios, la máxima autoridad en el cielo y en la tierra, lo seleccionó, entre todos los hombres, para hacer cosas de príncipes: llegar al Paraíso Terrenal, y además ser quien informase a la humanidad la ubicación exacta del Paraíso Terrenal:

(9) le descubrí, por virtud divinal (p.170)

(10) siempre yo estaba en esta fatiga, fasta que Nuestro Señor proveyó de buen viento y a mí puso en voluntad que yo navegase al Occidente con este esfuerzo (p.180)

(11) el Paraíso Terrenal, adonde no puede llegar nadie, salvo por voluntad divina (p.184)

(12) Grandes indicios son éstos del Paraíso Terrenal (p.184)

(13) allí adonde dije es el Paraíso Terrenal y descanso sobre razones y autoridades sobrescriptas (p.186)

Dios pudo lanzar sobre Colón fuertes vientos, tormentas de escalas inimaginables que acabarán con la empresa, que lo desviara hacia otros derroteros. Pero, Dios prefirió proveerlo de buenos vientos (10), y así lo condujo hacia el Paraíso Terrenal (11). Definitivamente, Colón, ante los ojos de Dios, no es igual al resto de los mortales europeos (9), así que será interesante saber cómo eran estos. ¿Qué dice el marino de ellos? ¿Cómo los presenta? Para responder a esta pregunta se traerá a colación cuatro citas. En esos fragmentos, Colón expresa que a estas personas, las mueve la necesidad de riqueza rápida (14 y 15), y deja entrever que no son honestas ni

sinceras; por el contrario, son seres que aborrecen y menosprecian la empresa, además de pretender vituperarlo (16). De esta manera, Colón logra activar otro argumento: el *peligro* (17). Con las citas siguientes el Almirante está expresando que los otros, los que denigran de él y de sus expediciones, por lo tanto, son una amenaza, un estorbo para la loable obra que está ejecutando:

(14) Nació allí mal decir y menosprecio de la empresa comenzada en ello, porque no había yo enviado luego los navíos cargados de oro (p. 170)

(15) comienzo a mal decir del negocio (p.170)

(16) Cuanto yo más decía, tanto más se doblaba a poner esto a vituperio, amostrando en ello el aborrecimiento (p. 171)

(17) las personas que han impugnado y impugnan tan excelente empresa y impiden y impidieron porque no vaya adelante (p.187)

Regularmente, estos enunciados los acompañó Colón de hechos que refutaban estas aseveraciones. En resumidas cuentas, el marino manifestaba que estas opiniones se generaron porque las riquezas no llegaron de inmediato. Al respecto, insistía en que no le habían dado el tiempo requerido para reunir grandes prebendas. Pero también argüía Colón, que estas personas ocupadas en evaluar sus escasos beneficios obtenidos en oro, olvidaban otro tipo de dividendos: "cuánta honra y grandeza es del real estado de Vuestras Altezas en todo el mundo" (p.187). Obsérvese que aquí están encontradas dos ideologías, una la del medioevo: la grandeza, la fama, la honra, la religión; la otra, la del renacimiento: el capital. Pero estas dos últimas categorías a través de cuál orden o materia fueron concretadas. ¿Acudió Colón a citas? ¿o prefirió hechos? ¿o

sencillamente combinó varios recursos? En el apartado siguiente, se contestará estas preguntas.

4. Los órdenes del discurso, hechos y afirmaciones

Colón recurrió a diferentes perspectivas para colocar sus etiquetas, enumerar atributos y exponer argumentos. Como es de esperarse en un documento-relación, una de las principales estrategias consiste en exponer y en narrar. Narra los acontecimientos que se desarrollan en el viaje, y mediante el orden expositivo sistematiza sus hallazgos. Por ejemplo, en la cita (3) narra ciertos hechos. La exposición, que es el orden preponderante, es realizada gracias a macrosegmentos como los siguientes:

(18) tanta cantidad de agua dulce fuese así dentro e vecina con la salada; y en ello ayuda asimismo la suavísima temperancia. Y si de allí del Paraíso no sale, parece aún mayor maravilla, porque no creo que se sepa en el mundo de río tan grande y tan fondo (p.184).

(19) la mar e la tierra hace todo una esfera, y pone que esta mar oceana sea la mayor cantidad del agua, y está hacia el cielo, y que la tierra sea debajo y que le sostenga, y mezclado es uno con otro como el amago de la nuez con una tela gorda que va abrazado en ello (p.187)

Mediante estas exposiciones (18 y 19), Colón presenta la tierra a la que llegó: el Paraíso Terrenal. De igual modo, se registran muchos argumentos de autoridad. Colón enumera una gran variedad de autores, quienes, incluso en el mundo actual representan al conocimiento como: Aristóteles, Tolomeo, Séneca y Plinio; de igual modo, enumera autoridades religiosas, autoridad que para entonces

no se discutía, tales como: San Isidro, San Ambrosio, Zacarías y el Cardenal Pedro de Aliaco. Desde luego, no deja de mencionar La Sacra Escritura y el Génesis. El último aspecto que considera Wodak en su modelo está relacionado con el significado funcional.

5. Fuerza ilocutoria

El significado funcional viene siendo estudiado por la pragmática a través de los actos de habla. De acuerdo con la autora estos son los instrumentos mediante los cuales los actores sociales minimizan o maximizan los hechos. Véase cuáles son los actos de habla preferidos por Colón. El significado funcional que predomina en el documento es la afirmación. Colón afirma una y otra vez para informar, para relatar los hechos. En general, las citas anteriores entran en este rango. Se consigue, de igual modo que Colón expresa que en muchas oportunidades dio una gran variedad de órdenes: "mandé surgir y adobar la vasija y tomar agua y leña y descender la gente a descansar de tanto tiempo que andaban penando" (p.174); "envié las barcas a sondear" (p.176); "*mando* plantar una alta cruz (p.188)". Acto que le corresponde, después de todo es la máxima autoridad dentro de la expedición. En menor proporción, se reconocen otros tipos de significados funcionales, como el *ruego*, que están referidos a la interacción directa con los Monarcas, sus interlocutores:

(20) *Plega* a Nuestro Señor de dar mucha vida y salud y descanso a Vuestras Altezas para que puedan proseguir esta tan noble empresa (p. 187)

(21) *plega* a Nuestro Señor de tirar de memoria a las personas que han impugnado y impugnan tan excelente empresa (p.188)

Cabe resaltar que Colón solo ruega a *Nuestro Señor*, es decir, a Dios, en ningún momento ruega a sus Majestades ni a ninguna otra autoridad. Cabe destacar que Colón explícitamente no ruega para él: en (20) suplica, como buen vasallo, por Sus Altezas y por la empresa; en (21) por la empresa. El otro significado funcional se concreta con el *compromiso*:

(22) "Vuestras Altezas (...) me enviarán a mandar, y se cumplirá con ayuda de la Santa Trinidad con toda diligencia en manera que Vuestras Altezas sean servidos y hayan placer" (p.188)

Interpreta Wodak que mediante la fuerza ilocucionaria se maximizan y minimizan afirmaciones. Revisando las afirmaciones que están registradas en este manuscrito se tiene que Colón una y otra vez dijo que había encontrado el paraíso terrenal (10, 12, 13), además afirmó que no fue un hecho casual, sino que fue designado, escogido por Dios para hacerlo (9 y 11). Además, muchas aserciones exponen cómo era el paraíso (17 y 18) y sus habitantes (2); asimismo demostró, mediante argumentos por *ethos*, que ese laberinto verde, saturado de agua, era el paraíso terrenal, la tierra de gracia y no otro (3 y 13). Tampoco faltan aserciones que tratan sobre los beneficios que Castilla y los castellanos obtuvieron de sus viajes anteriores, y los que aún podrían derivarse (6 y 7). Por otro lado, Colón deja claro que es él y no otro, quien toma las decisiones en su desplazamiento, quien resuelve, quien dirige, quien siempre sabe que hacer, incluso en los momentos más embarazosos como en (1). Solo al final, del documento, a manera de despedida, se identifican actos singulares de habla: el *ruego* y el *compromiso*: ruega a Dios que otorgue mucha salud a los Soberanos, así como que los monarcas no oigan a los difamadores; y se *compromete* a seguir las instrucciones que ordenen sus majestades. Considerando la preponderancia como criterio, habría que sostener que los hechos que el marino desea

maximizar son: su protagonismo, su designio divino, su capacidad como líder. A la vez, minimiza los rumores que se oyen en su contra y en detrimento de sus excursiones. Son muy pocas las aseveraciones que aluden al *otro*, de forma negativa. En estos casos, se refiere el Almirante a los españoles que denigraban de él y de sus viajes (13, 14, 15 y 16). Pero en (5) puede verse cómo intenta derribar esta apreciación con hechos: hay prisa en recibir mercedes; y gente, que no ha salido de Castilla, gasta de forma desmedida las gracias económicas recibidas. Finalmente, cabe destacar que Colón, en ese legajo se dedicó, prácticamente, a fortalecer su imagen apoyado en la Divinidad, quien lo elevó a la categoría de *príncipe*.

Ahora bien, ¿qué ocurrió con Lope de Aguirre? ¿Qué rol tuvo el poder divino en sus acciones? ¿Qué le dijo Lope de Aguirre al Emperador? Preguntas como estas se abordarán en el apartado siguiente; en el que se analizará desde la perspectiva del ACD, el legajo suscrito por Lope de Aguirre.

4.2. Lope de Aguirre

1. Modos de nombrar (o pronombres)

El modo de nombrar, como ya se dijo, será estudiado por medio de los pronombres. La utilización que Lope de Aguirre hizo de esta categoría discursiva se refleja en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 2 El empleo de pronombres

Pronombres	N° apariciones
Nos	22
Nuestros/as/o/as	15
Tus	14
Yo	10
Ellos	5
Mi	4
Mí	1

Si se atiende a los cuatro primeros pronombres ya se interpreta que Lope de Aguirre no recurrió como primera opción a la primera persona del singular, su primera opción fue la primera del plural. De hecho, el *nos* dobla en números de aparición al *yo*, además este *yo* pueden diluirse muchos más, puesto que de sus diez (10) apariciones, en cuatro (4) ocasiones integra la estructura *yo y mis*. Obsérvese, igualmente, cómo los dos primeros pronombres hablan de pluralidad. ¿Qué interpretación se tiene de todo esto? Por ahora, se trabajará con dos premisas: i) El vasco quería informarle al Rey, que no estaba solo en su empresa? Y ii) a Aguirre no le interesaba el protagonismo. Desde la perspectiva que proporcionan los números de arriba se deduce que el capitán de los marañones estaba más preocupado por la identidad de grupo, que de individualidades, incluso la suya. Pero no solo a través de la utilización de los pronombres se puede evaluar el modo de nombrar; de hecho, Aguirre usa otros modos, los preponderantes se refieren a su interlocutor, el Rey:

Cuadro N° 3 Fórmulas de tratamiento

Formulas de tratamiento	Nº de apariciones
Rey y Señor	7
Excelente Rey y Señor	4
Rey	2
Rey español	2
excelente Príncipe	1
excelentísimo Rey y Señor	1
esclarecido Rey	1
singular Rey	1
Rey Felipe	1
Rey de Castilla	1

Esas son las maneras como Lope Aguirre alude al Soberano directamente. Obsérvese que ninguna de estas fórmulas puede señalarse como negativa, mientras que neutras podrían interpretarse la unidad *Rey*, que aparece (2) dos veces; y *Rey Felipe*, una (1) vez, a la que acude para iniciar el documento. Serán consideradas como positivas y no como neutras *Rey de Castilla* y *Rey español* porque está en discusión la subordinación a la Corona por parte de Lope de Aguirre, y recuérdese también que este mismo documento ha dado pie a esta discusión, puesto que aquí asevera que ya no lo considera como su Emperador

(23) he salido de hecho con mis compañeros (...) de tu obediencia, y desnaturándonos de *nuestras* (*subrayado nuestro*)

tierras, que es España, y hacerte en estas partes la más cruda guerra que nuestras fuerzas pudieren sustentar y sufrir

Pero véase, asimismo, que en (23) Aguirre se sirve del pronombre posesivo *nuestro*. Y que añade una estructura que aclara la catáfora: "*nuestras* tierras, que es España". Esto significa que no es absoluto el rechazo que hace. Es más, puede sostenerse que con estas estructuras, como *Rey español* y *Rey de Castilla*, el vascongado reconoce que la autoridad descansa en Felipe II. Esta interpretación se sustenta en otros sintagmas integrados por los adjetivos: *excelente* y *excelentísimo*, los cuales reunidos alcanzan una totalidad seis (6) apariciones. En esta misma tendencia se valora el adjetivo *singular*, dado que en cualquier contexto se opone a común u ordinario. Finalmente, se tiene la fórmula más usada *Rey y Señor*, un sintagma notablemente positivo, dos veces bueno; dos lexías que significaban lo mismo, dos veces autoridad y dos veces dueño. Y esa concepción de Señor, es decir, *dueño*, queda patente en los siguientes sintagmas: *tus reales libros*, *tu Real caja*, *tu Real persona*, *tu Real conciencia*, *tu Real servicio*, *tu Real patrimonio*. Sopésese que todos los entes nombrados refieren a la autoridad real, y que con el adjetivo *real* se le está confiriendo todo el derecho al Rey, así que, al parecer, para Lope de Aguirre, hay un único dueño: el César. El rey Felipe II, a quien se supone Lope de Aguirre le hace la guerra, es considerado por el mismo Lope de Aguirre como excelente y extraordinario. El marañón nombra al Monarca, generalmente, de forma positiva. No obstante, debe resaltarse que en una referencia indirecta Aguirre expresa "no puedes llevar con título de Rey justo". Este hecho significa que no siempre fue respetuoso. Sin embargo, se cree que todavía es prematuro opinar con certeza, después de lo que ha dicho la historia se piensa que es sensato revisar otras clases antes de aceptar esta premisa. En consecuencia, se pasará a la siguiente categoría: características y particularidades de lo nombrado.

2. Características y particularidades de lo nombrado

En este párrafo se recurrirá a diversas estructuras con el objeto de escudriñar la asignación de rasgos positivos y negativos. Para ello, inicialmente se verá cómo Lope de Aguirre se presenta a sí mismo y a su grupo; y luego, cómo presenta a los otros.

(24) tu minimo vasallo, cristiano viejo, de medianos padres hijodalgo, natural vascongado, en el reino de España, en la villa de Oñate vecino,

(25) Y yo, como hombre que estoy lastimado y manco de mis miembros en tu servicio, y mis compañeros viejos y cansados en lo mismo

En las dos citas anteriores no se aprecia a un Lope arrogante. No es *un extraordinario vasallo* ni *un excelente vasallo* ni siquiera es *un gran vasallo*, es simplemente *un humilde vasallo* (24). El resto de la información es neutra: cristiano, hijos de alguien y vecino de algún lugar. Pero de (25) puede decirse que ya no es tan neutro: no solo es un hombre que ha cumplido con su trabajo, es también un hombre que se ha sacrificado por su Soberano, su sacrificio ha sido tal que ha perdido alguna extremidad. Con ambos enunciados se construye positivamente ante el Rey. No puede ser un simple delincuente quien es humilde, aporta datos personales que pueden verificarse, y además ha perdido miembros corporales en el servicio de la Corona. La cita (25) también ilustra el modo como Lope de Aguirre presenta a sus compañeros: extenuados como él, despojados como él y exprimidos como él. Sin embargo, la descripción no es el modo más profuso utilizada por Lope de Aguirre para demostrar los rasgos positivos de él y su grupo, pero sí es un recurso reiteradamente usado para descalificar al exogrupo: los representantes de la monarquía

española en Nuevo Mundo: virreyes, gobernadores, etc. violentan los preceptos de la Iglesia:

(26) tu, Virey, marqués de Cañete, malo, lujurioso, ambicioso tirano

(27) Fue este Gobernador tan perverso, ambicioso y miserable

(28) [Los frailes son] enemigos de pobres, incaritativos, ambiciosos, glotones y soberbios

Por lo visto, Lope de Aguirre no escatimó en recurrir a adjetivos con carga negativa en el momento de describir a las diferentes autoridades españolas en América, no olvidó ni a los políticos (26 y 27) ni a la Iglesia (28). Las tres citas evidencian que Aguirre no tenía buena opinión de las autoridades designadas por la Corona española. Todos los adjetivos que reúnen las citas anteriores hablan de personas que rompen con la moral y los preceptos de la iglesia. Un adjetivo común: *ambiciosos*. Después de leer las tres citas, indudablemente, que es una obviedad sostener que la presentación es significativamente negativa. Pero, ¿cómo describe Lope de Aguirre al Rey? Arriba, a partir del examen que se les hizo a las fórmulas de tratamiento, se dijo que la descripción tendía a ser positiva. En las siguientes citas, se presentarán los rasgos que asignó al Emperador, con ello se espera obtener una idea más precisa de la concepción que del Rey tenía Aguirre:

(29) excelentísimo Rey y Señor, aunque para mí y mis compañeros no has sido tal, sino cruel e ingrato a tan buenos servicios (...) aunque también bien creo que te deben de engañar, los que te escriben desta tierra, como están lejos

(30) porque ya de hecho hemos alcanzado en este reino cuán cruel eres, y quebrantador de fe y palabra

(31) no seas cruel a tus vasallos, ni ingrato

(32) No podemos creer, excelente Rey y Señor, que tú seas cruel para tan buenos vasallos como en estas partes tienes; sino que estos tus malos oidores y ministros lo deben de hacer sin tu consentimiento

Se han anotados las veces en que Lope de Aguirre pudo categorizar negativamente al Rey. Un adjetivo es reiterado una y otra vez: *cruel*. Es decir, una persona que disfruta con el padecimiento de otros. Igualmente, lo acusa de *ingrato* (29 y 31) porque no valora el sacrificio que muchos súbditos hicieron por él. No obstante, también asoma la posibilidad de que este comportamiento no sea total responsabilidad del mismo Soberano. En (29) y (32) deja abierta la posibilidad de que su Majestad desconozca los abusos que ocurren en América. Es así como le informa al Monarca que sus delegados lo *engañan* porque está *lejos* (29), y de paso le solicita que *no les crea* a estos informantes. Igualmente, presupone que el Rey no aprueba el comportamiento de sus apoderados, así que *lo deben de hacer sin tu consentimiento* (32). Esta visión de los hechos conduce a interpretar que, probablemente, para el rebelde, el Monarca no sea tan cruel ni tan ingrato. Es simplemente ineficiente, un mal gobernador porque no supervisa el trabajo de sus representantes y, además, se deja engañar. Entiéndase que, tal vez, Lope de Aguirre justifica al Rey. Así que, por ahora, las categorías revisadas continúan sugiriendo que Lope de Aguirre, contrario a lo que sostiene el fraile Pedro Simón, sí pudo haber servido a cosa noble y sí pudo haber servido a su Majestad a derechas. De hecho, hasta aquí se aprecia que justifica las faltas de Felipe II, imputándoselas a sus delegados en el Nuevo Mundo. Este argumento aguirreano, considerando los propuestos por Wodak, podría tipificarse como *desventaja*: Su Alteza está en desventaja para saber la verdad, para conocer los abusos, y es que

el Rey se encuentra lejos. Pero este tipo de argumentos serán tratados con mayor detenimiento en el apartado que sigue.

3. Los argumentos

Wodak (2003b) reconoce que mediante diferentes argumentos, los actores sociales justifican, legitiman y deslegitiman algunas acciones. Siguiendo la lista que propone esta autora, se tiene que el tipo de argumento que predomina es el *abuso*. Los representantes de la Corona en el Nuevo Mundo se han dedicado a expoliar, explotar a los distintos vasallos, como queda testimoniado en los segmentos siguientes:

(33) la crueldades que usan estos tus oidores, Visorey y gobernadores

(34) [Entre tus frailes] no hay ninguno que presuma de menos que de Gobernador (...) [Solo entienden de] mercaderias, procurar y adquirir bienes temporales, vender los Sacramentos de la Iglesia por prescio

(35) tu Virey (...) ahorcó a Martín de Robles, hombre señalado en tu servicio, y al bravoso Thomás Vázquez, conquistador del Pirú, y al triste Alonso Díaz, que trabajó más en el descubrimiento deste reino que los exploradores de Moysen en el desierto; y a Piedrahita, que rompió muchas batallas en tu servicio, y aun en Lucara, ellos te dieron la victoria

En los dos primeros (33 y 34), acusa de crueles a las autoridades americanas, pero lo hace de manera general, son crueles, son codiciosos, les interesa fundamentalmente la hacienda. Pero fijese que en (35), Aguirre resalta las tales crueldades con mayor precisión. No solo dice que algunos hombres que trabajaron en pro

de la empresa real fueron ahorcados, sino que no dice por qué fueron ahorcados. Omite ese detalle. Esa omisión debe de ser premeditada. Como también lo debe de ser la estructura comparativa en la que se apoya para hablar del sacrificio y de la lealtad de sus compañeros a la Monarquía. Por ejemplo, no compara *al triste Alonso Díaz* con cualquiera, lo hace con Moisés, cuyo espinoso itinerario en el desierto tuvo una duración de cuarenta (40) años. En realidad presentado de esta manera pocas dudas quedan de la barbarie cometida en el Nuevo Mundo por parte de Cañete y sus secuaces. Frente a estas acciones draconianas, Lope de Aguirre recurre a actos también draconianos que, a su manera de ver, son actos de *defensa*, los cuales se acercan a los argumentos de *justicia*. Para ilustrar esta afirmación, se recurre a la referencia (36):

(36) hacerte en estas partes la más cruda guerra que nuestras fuerzas pudieren sustentar y sufrir; y esto, cree, Rey y Señor, nos ha hecho hacer el no poder sufrir los grandes pechos, premios y castigos injustos que nos dan estos tus ministros que, por remediar a sus hijos y criados, nos han usurpado y robado nuestra fama, vida y honra, que es lástima

Lope de Aguirre le pide al Rey que le *crea*, añade que se levanta contra él con "la más cruda guerra que pudiera sostener" porque sus *ministros* "han usurpado y robado nuestra fama, vida y honra". Como puede verse, la rebeldía es la respuesta a una situación injusta que se da en América, probablemente, sin el beneplácito del Monarca (32), así que es un acto de *justicia*, y si alguna duda queda, el acto de justicia lo confirma más adelante cuando Lope de Aguirre, en primera persona del singular, manifiesta:

(37) y porque no consentí en sus insultos y maldades, me quisieron matar, y *yo maté* al nuevo Rey y al Capitán de su

guardia, y Teniente general, y a cuatro capitanes, y a su mayordomo, y a un su capellán, clérigo de misa, y a una mujer, de la liga contra mí, y un Comendador de Rodas, y a un Almirante y dos alférez, y otros cinco o seis aliados suyos, y con intención de llevar la guerra adelante y morir en ella, por las muchas crueldades que tus ministros usan con nosotros; y nombré de nuevo capitanes y Sargento mayor, y me quisieron matar, y yo *los ahorqué a todos*

De donde se desprende, que Lope de Aguirre no *mata* o *ahorca* porque está en su naturaleza, porque disfruta del acto, porque es cruel como sostiene el fraile Pedro Simón; contrariamente, *mata* y *ahorca* porque lo obligan las circunstancias, circunstancias que explica: *porque no consentí en sus insultos y maldades*, lo que no hizo en (35). Las autoridades del Nuevo Mundo son incapaces de hacer justicia, y el Rey está muy lejos y desconoce la realidad, así que la única salida que ve Aguirre consiste en tomarse la justicia por su propia mano, erigirse él como justiciero. Convencido como debió estar de ello, asume la responsabilidad absoluta de los asesinatos, lo hace a través del verbo conjugado en primera persona del singular y en modo indicativo: *yo maté*. Finalmente, cabe destacar que este argumento de *justicia* está vinculado con otro: el argumento de *derecho*. Lope de Aguirre está convencido de que están luchando por obtener unos bienes que por derecho les corresponden, una gracia que les fue arrancada, como se ve en (38)

(38) nos dé Dios gracia que podamos alcanzar con nuestras armas el precio que se nos debe, pues nos han negado lo que de derecho se nos debía

Fijese, además, que no pidió directa o explícitamente privilegios ni perdón para sí ni para los suyos. Pidió la oportunidad de hacer lo

que siempre hizo: conseguir sus objetivos recurriendo a la fuerza, a sus armas. Hasta aquí, se han identificado los nombramientos y formas de nombrar, así como los rasgos que se querían resaltar de los nombrados. Enseguida, se enumerarán las perspectivas a las que se recurrió para lograrlo.

4. Los órdenes del discurso, hechos y afirmaciones

En este texto se van a combinar los diferentes órdenes del discurso. Pero si hay un orden que tenga preponderancia, se trata del expositivo como lo atestiguan las citas: (23), (29), (32), (34) y (35). Y otras que podrían traerse a colación como la que se presentará a continuación:

(39) no hay para qué presentar testigos, más de avisarte cómo estos, tus oidores, tienen cada un año cuatro mil pesos de salario y ocho mil de costa, y al cabo de tres años tienen cada uno sesenta mil pesos ahorrados, y heredamientos y posesiones

Cuando a Lope de Aguirre le interesa resaltar rasgos negativos de sus opositores, los describe como se vio en (27), (28) y (29). Mientras que su presentación positiva, la subraya preponderantemente, por intermedio de la exposición:

(40) Lope de Aguirre, tu mínimo vasallo, cristiano viejo, de medianos padres hijodalgo, natural vascongado, en el reino de España, en la villa de Oñate vecino, en mi mocedad pasé el mar Océano a las partes del Pirú, por valer más con la lanza en la mano, y por cumplir con la deuda que debe todo hombre de bien; y así, en veinte y cuatro años, te he hecho muchos servicios en el Pirú, en conquistas de indios, y en poblar pueblos en tu servicio, especialmente en batallas y reencuentros que ha

habido en tu nombre, siempre conforme a mis fuerzas y posibilidad, sin importunar a tus oficiales por paga, como parescerá por tus reales libros

Pero, como es lógico, igualmente, aparecen matices de narración. El mejor marcador para detectarla reside en la forma verbal predominante en la narración: el pretérito perfecto (v.g. pasé). Pero es el orden expositivo, la materia en la que esencialmente se apoya el vascongado para contar los hechos. Hechos sancionables como los que ejecutan los agentes de la Monarquía; hecho que enmiendan como los realizados por él, y hechos *medias tintas* como los consumados por el Rey: por un lado, son cuestionados, pero por otro, están justificados. Así pues, la información que abunda en el manuscrito refiere a hechos expuestos no narrados. En este sentido, el orden discursivo que predomina en este legajo es el expositivo. Pero ¿cuál acto de habla predomina? ¿con qué intención? ¿qué resalta? En el párrafo siguiente, se presentarán las respuestas a estas preguntas.

5. El significado funcional

El acto de habla que predomina son los representativos como se deduce de las citas anteriores. Sin embargo, también se registran otros que son interesantes en función del objetivo de este estudio, como los *actos compromisorios*:

(41) a Dios hago solemnemente voto, yo y mis docientos arcabuceros marañones, conquistadores, hijosdalgo, de no te dejar ministro tuyo y vida

(42) te juro, Rey y Señor, que si no pones remedio en las maldades desta tierra que te ha de venir azote del cielo

(43) Los capitanes y oficiales que al presente llevo, y prometen de morir en esta demanda, como hombres lastimados

(44) mas en ningún tiempo, ni por adversidad que nos venga, no dejaremos de ser sujetos y obedientes a los preceptos de la Santa Madre Iglesia romana.

En (41) jura ante Dios que él y sus marañones acabarán con la vida de todos los representantes de la Monarquía en tierras americanas; en (42) le jura al Rey que si no establece justicia en América será castigado por el cielo. En el segmento siguiente (43), promete que él y los suyos morirán en la tarea que se han propuesto; de igual modo, en (44) promete que su grupo seguirá apegado a los preceptos de la Iglesia. Como se aprecia, los actos de compromiso, Lope de Aguirre, los realiza en primera persona del plural. De esta manera dice que la labor no solo la llevará a cabo él, sino que se hará en conjunto, desde este punto de vista, Lope de Aguirre continúa dando la sensación de grupo, no de individualidad. Por otro lado, estos actos compromisorios concuerdan con las nociones que se habían manejado: en la América recién colonizada, los Conquistadores cometían actos vandálicos, y debido a que ellos mismos regentaban la autoridad, era imposible concebir que la justicia algún día se impusiese, así que Lope de Aguirre decide transformarse en *superhéroe* e impone la justicia, aun a costa de su propia vida. Pero ¿quién hará justicia ante el César? Véase que en (42) está jurándole al Rey que Dios hará justicia. Lope de Aguirre está reconociendo una jerarquía: Dios en la cumbre, en segundo lugar, el Rey. Al parecer, en la tierra, el Rey no deberá de entregar cuentas a nadie, es la máxima autoridad, pero tendrá que explicarle a Dios algunas cosas, Dios está por encima del Emperador, y lo fustigará. También cabe reseñar la posibilidad de una visión social interesante en Lope de Aguirre, por ejemplo: nadie, por más Emperador que

sea, escapa a la justicia divina. Desde esta visión, Aguirre cree en un Dios justo, que no discrimina estatus cuando debe castigar.

El acto directivo fue otro tipo de habla anotado. La fuerza ilocutoria de un acto directivo significa que alguien espera que otro haga algo. Este acto habla de demanda, de petición. Entre las condiciones de adecuación de este acto se encuentra que a quien se le demanda la acción, puede ejecutarla, es decir, tiene la competencia para hacerlo, la potestad para llevarlo a cabo. Se consiguieron dos tipos: *petición* y *ruego*. La distinción fundamental entre ambos reside en que la petición se hace con menos intensidad que el ruego, además el modo de este último exige un matiz de humillación. Los actos de petición conseguidos en el manuscrito se ajustan a los siguientes modelos:

(45) déjanos, Señor, pescar algún pescado siquiera, pues que trabajamos en descubrirlo (...) no pedimos mercedes en Córdoba, ni en Valladolid, ni en toda España, que es tu patrimonio, duélete, Señor, de alimentar los pobres cansados en los frutos y réditos desta tierra, y mira, Rey y Señor, que hay Dios para todos, igual justicia, premio, paraíso e infierno.

(46) Castígalos como a malos, que de cierto lo son

(47) no les creas lo que te dijeren

Anótese que Lope de Aguirre no está pidiendo comisiones, legados ni gracias especiales. De (45) se destacarán tres aspectos. Primero, pide en plural, así que pide para el endogrupo. Segundo, está pidiendo lo que cree que es su derecho (trabajamos para descubrirlo), después de todo muchos servicios han hecho al Rey, como se aprecia en (35) y (40). Y tercero no está pidiendo

nada en tierras españolas, su petición está circunscrita a América. El siguiente ejemplo, (46), es otra petición. Una petición que indica que Lope de Aguirre reconocía al Rey como autoridad: el Rey puede castigar. Es oportuno recordar que el Marañón nunca dijo que él castigaba, pero sí que *mataba* y *ahorcaba*. Además no pide un castigo motivado en una arbitrariedad: el Monarca debía castigarlos porque eran personas perniciosas. En (47) se tiene otra solicitud, bastante similar a un ruego: *no les creas*. Es importante destacar que esta petición no tiene nada que ver con el prestigio de Lope de Aguirre, la frase *no les creas* no se refiere a las noticias que circulan sobre la personalidad y los actos concretados por el rebelde; *no les creas* tiene que ver con las motivaciones humanitarias y religiosas que los frailes exponen en la Corte cuando argumentan los motivos que impelan su viaje a América. De acuerdo con Lope de Aguirre, a estos sacerdotes solo los mueve el ansia de poder y de oro.

El *ruego* como acto de habla también es realizado en primera persona del plural como lo denota el verbo *ruegan*. Pero ¿ante quién se hace el ruego? El fragmento siguiente dice que su ruego está dirigido a *Dios, Nuestro Señor*. Y ¿qué ruegan? ¿Qué mercedes suplican? ¿Qué se les concediese algún título? ¿Qué los hagan gobernadores? ¿Qué el Rey los perdone?

(48) ruegan a Dios, Nuestro Señor, te aumente siempre en bien y ensalee en prosperidad contra el turco y franceses, y todos los demás que en estas partes te quisieran hacer guerra; y en estas *nos dé Dios gracia que podamos alcanzar con nuestras armas* (subrayado nuestro) el precio que se nos debe, pues nos han negado lo que de derecho se nos debía. Hijo de fieles vasallos en tierra vascongada, y rebelde hasta la muerte por tu ingratitud.

El ruego no busca acabar con las faltas y las penurias de Aguirre y sus compañeros de aventura. Aguirre y sus marañones ruegan a Dios por el Emperador, con el objeto de que siga creciendo su imperio, y que subyugue a sus enemigos ya en Europa, ya en América. Pero Aguirre no llega hasta aquí, de hecho más adelante añade, en el mismo (48): "nos dé Dios gracia que podamos alcanzar con nuestras armas (subrayado nuestro) el precio que se nos debe". Es decir, ellos mismos, trabajarían por obtener gracias, unas gracias que no tomaban porque así se les antojaba, es una gracia que se les debe, que es su derecho.

Ahora bien, ¿qué información se minimiza? ¿cuál se resalta? La información que se dibuja en la mayoría de los ejemplos, ya sean afirmaciones, exposiciones, peticiones, etc. consiste en indicar que las autoridades de la América hispánica eran crueles, deshonestas y codiciosas. Explotaban y expoliaban a los vasallos sin considerar los años de servicio ni la lealtad demostrada ni los actos de sacrificio realizados (25, 26, 27, 28, 33, y otros más). De igual modo, se intenta demostrar que los actos sangrientos cometidos por Lope de Aguirre y sus seguidores tienen el talante del deber cumplido: fue un acto de justicia (36, 37), están impuestos por los preceptos de la iglesia como lo expresa en (44). En este sentido, es bueno señalar que Lope de Aguirre se encargó de maximizar los actos sangrientos de las autoridades españolas, sin embargo, no atenuó los que él realizó, de hecho los enumeró, se atrevió incluso a manifestar que había matado a una mujer (37), a menos que la mitigación de sus actos sanguinolentos la haya buscado a través de las justificaciones: eliminó escoria, seres inescrupulosos y violadores de la práctica cristiana.

Una vez aplicado el modelo de Wodak (2003b.p.113 y s.) a las dos epístolas como se había acordado, cabría preguntarse ¿a dónde

conduje esta aplicación? ¿qué resultados se obtuvo? ¿cuáles instrumentos discursivos se usaron en mayor proporción? ¿qué acción social pretendieron estos documentos? ¿los resultados podrían ser de ayuda a la historia? En las conclusiones, apartado final de este estudio, se responderá estas preguntas.

5. Conclusiones

Este trabajo se propuso como objetivos básicos dos: en primer lugar, analizar con la ayuda del ACD, dos cartas, una escrita por Colón en 1498, en la que expone los resultados de su tercer viaje; la otra firmada por Lope de Aguirre, en 1651. Y en segundo lugar, develar las auténticas pretensiones de ambos autores. Esto se iba a realizar porque ambas personalidades han sido importantes para la historia de Venezuela, España y América, y también porque ambos personajes han tenido sus defensores y detractores, quienes normalmente también se asocian a las leyendas blanca y negra. De donde se deduce que este trabajo tiene una motivación especial: se verá si sus resultados pueden ser útiles a la discusión que en torno a la actuación de los conquistadores y aventureros como Colón y Aguirre generaron hace más de trescientos (300) años.

Para realizar el ACD, en esta oportunidad, se siguió de cerca el modelo presentado por Wodak (2003b.p.113 y s.) que se fundamenta en el desarrollo de cinco aspectos: (1) modos de nombrar, (2) características y particularidades de lo nombrado, (3) argumentos, (4) órdenes del discurso y afirmaciones, y (5) fuerza ilocucionaria.

Los resultados confirman que estas categorías se encuentran en estos documentos, lo que implica no solo que, efectivamente, es

un método susceptible de ser aplicado a documentos escritos en el pasado, sino también que permitió concretar los objetivos planteados. Desde esta perspectiva, también se corrobora que el ACD puede contribuir en los estudios históricos. Conózcase seguidamente qué develó el análisis realizado:

Recuérdese que la situación de Colón era bastante delicada, Colón podía perder las prerrogativas ganadas. ¿Y qué se consiguió en su manuscrito? En su documento Colón se ocupó de decirles a Sus Altezas que Dios lo había escogido a él para hacer cosas de grandes príncipes, como por ejemplo, descubrir el paraíso terrenal. Por consiguiente, no debe extrañar que prácticamente todo el documento esté dirigido a explicar cómo es el paraíso, qué se encuentra en él, dónde está ubicado, qué requisitos debe cumplirse para llegar hasta allá, qué significa que él haya llegado allá, y cuáles beneficios se obtendría. Se cree que con esto Colón esperaba que los Soberanos dejaran de dudar de él y de sus intenciones. Después de todo, quién le discutiría la autoridad a quien está predestinado por la Divinidad, quién discutiría la voluntad de Dios.

Con respecto a Lope de Aguirre anótese que nunca había obtenido nada que no fuese fama de levantisco y camorrero. Ante estos hechos, su única propiedad era su vida. Por otro lado, no es falso que los representantes de la monarquía en América, perpetraron muchos atropellos y tropelías. Lo visto hasta aquí señala que Lope de Aguirre no se afana en presentarse de forma positiva *per se*, a menos que hacerse responsable de muchas muertes fuese su mejor recurso. En este contexto, Lope de Aguirre se preocupa por la representación negativa de los delegados de la Corona en el Nuevo Mundo. Con esto intenta deslegitimarlos y, simultáneamente, legitimarse, y es que con lo que sostiene hasta ahora, Lope de Aguirre

sugiere que ellos (v.g. ministros, oidores, veedores, virreyes, gobernadores y frailes) son crueles; han arrebatados a los vasallos del Rey fama, honra, dinero y tierra, y por tanto, deben morir para acabar con la injusticia. Sin embargo, también se ha percibido que ese enfrentamiento tan drástico no incluye al Emperador, que está lejos y desconoce los abusos y calamidades que injustamente sufren sus soldados. Y si el César recibe alguna reprimenda será divina, puesto que en la tierra no hay autoridad que esté por encima de él. Para no dudar de la autoridad del Rey entendida por el marañón, es significativo recordar que si bien es cierto que Lope de Aguirre se ha declarado como la máxima autoridad de un grupo de hombres, y ha ajusticiado a unos cuantos; también es cierto que solicita al Rey que castigue, que reprenda, que ponga remedio a las injusticias que ocurren en estas tierras. Es significativo porque puede desprenderse de estos hechos que Lope de Aguirre, a pesar de su nombramiento, a pesar de retar a Su Alteza no se reconoce como autoridad.

Estos resultados son interesantes porque hasta ahora, tradicionalmente, se ha afirmado que Lope de Aguirre fue irreverente ante la Corona, sin embargo, por lo visto con anterioridad puede admitirse que esta rebeldía es discutible. Este estudio obliga también a conclusiones que contribuyen a enriquecer las disertaciones que se han presentado en torno a la personalidad compleja del Almirante. Todo ello, porque en algunos pasajes de esta carta Colón dice estar supeditado a las decisiones de la metrópolis, pero no se reconoce como un fiel y humilde vasallo. Por el contrario, deja entrever la posibilidad de haber obtenido un estatus social superior por designación divina. Con esto, en realidad lo que se confirma es que en el Almirante se fundían sentimientos tan contradictorios como la humildad y la soberbia. Colón, en su manuscrito, expresa **sumisión** y lealtad a la Institución monárquica; mientras, que por el contrario,

Aguirre, en el suyo, le declara la guerra, expresando **insumisión**. Sin embargo, cuando se examinan los dos textos a través de algunas categorías discursivas, como se ha visto aquí, surgen posiciones inesperadas: Colón se siente con tanto poder como los Emperadores, se califica como un príncipe cristiano; en el otro extremo se encuentra Aguirre, para quien el Rey es la autoridad. Aguirre de manera reiterativa informa que él sólo es un humilde vasallo, mientras el Rey y Dios son superiores. En cierto modo, no se levanta contra él, se enfrenta a los agentes de este en América, pero no para beneficiarse a sí mismo, sino para hacer justicia. En otras palabras, Colón estaba convencido de que representaba un poder o de que formaba parte del poder; mientras Aguirre reconoce que al constituirse en poder debe renunciar a parte de sí, a su identidad como español, que en aquella época implicaba: Dios y la Corona. En este sentido, probablemente, Lope de Aguirre fue más medievalista que Colón. En el sentido, que siempre dijo que se mantenía apegado a los preceptos de la Iglesia y siempre aludió a Felipe como el Rey; es decir, Dios y la Corona, y además denunciaba en (35), por ejemplo, que se les había "usurpado y robado (...) fama, vida y honra", cánones del medioevo. Por su parte, Colón, quien asimismo decía defender la doctrina católica, también dijo que Dios lo había destinado a hacer cosas de grandes príncipes.

En resumidas cuentas, Cristóbal Colón hace hincapié en presentarse de forma positiva resaltando su divinidad; Lope de Aguirre se empeña en presentarse de manera positiva subrayando la crueldad del *otro*. A través de estas estrategias, ambos trabajaron para presentar sus acciones como obvias, naturales con el objeto de legitimarse Colón como Príncipe del Nuevo Mundo y Lope de Aguirre, al lado de sus marañones, como el justiciero del Nuevo Mundo. Todo esto conduce a sostener que la intención fundamental de Colón fue convencer a los

Soberanos de que él debía seguir encargado de la empresa y no otro; igualmente, señalan que la intención esencial de Lope de Aguirre fue persuadir al Rey de que él y sus seguidores estaban haciendo justicia porque no había otro que la hiciera.

Finalmente, es oportuno reconocer que el discurso, elaborado o no elaborado por el grupo poderoso, recoge e identifica la desigualdad y la red de intereses e ideologías que subyace en una sociedad. De igual modo, se comprueba que, en discursos de siglos anteriores, están presentes ciertas categorías localizadas en los discursos actuales. Resultados como son los que obligan a los estudiosos del discurso a presuponer que no existen discursos transparentes, al parecer, estos transportan más de lo que oficialmente reconocen sus autores. En este sentido, no sólo informan, enumeran actos y cualidades que siempre contribuyen a presentar de manera positiva a su autor y su entorno; actos que a la vez logran la presentación negativa de su opositor. Así justifican sus hechos y legitiman acciones.

Referencias

- Eslava Galán, J. (1992). *El enigma de Colón y los descubrimientos de América*. España: Planeta.
- Habermas, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Hernández Sánchez-Barba, M. (1989). *La Corona y el descubrimiento de América*. Valencia: Asociación Francisco López de Gomara.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos.

- En: R. Wodak y M. Meyer. *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. pp.61-100.
- Milhou, A. (1990). Colón, modelo de "idiota" que alecciona a los sabios. En *Actas del Primer Encuentro Internacional Colombino*. (Ed. Consuelo Varela). Sevilla: Sociedad estatal Quinto Centenario-Turner Libros, S. A. pp.133-143.
- Miramón, A. (s/f). La aventura amazónica del tirano Aguirre. En *Biografía de Sarda y Cronicón del Nuevo Mundo* [Documento en línea]. Disponible: www-elortiba.org/Aguirre.htm/#lope_de_aguirre [Consulta 2006, Enero 15]
- Pietschmann, H. (1992). La conquista de América: un bosquejo histórico. En *De conquistadores y conquistados*. (Ed. Karl Kohut) Frankfurt: Vervuert. pp.11-28.
- Real Academia Española (1998). *Diccionario de la Real Academia Española. Versión digital*. Madrid: Autor.
- Taviani, P. E. (1990). El hombre Colón, protagonista del gran acontecimiento. En *Actas del Primer Encuentro Internacional Colombino*. (Ed. Consuelo Varela). Sevilla: Sociedad estatal Quinto Centenario- Turner Libros, S. A. pp. 161-173.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.
- Vélez de Mendizábal, J. (s/f) *Lope de Aguirre, el precoz soñador de Oñate*. [Documento en línea]. Disponible: www-elortiba.org/Aguirre.htm/#lope_de_aguirre [Consulta: 2006, Enero 15]
- Wodak, R. (2003a). De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus

desarrollos. En: R. Wodak y M. Meyer. *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. pp.17-34.

Wodak, R. (2003b). El enfoque histórico del discurso. En R. Wodak y M. Meyer. *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa. pp. 101-142.

Zvanev, I. (s/f). *Lope de Aguirre, el Príncipe de la libertad*. [Documento en línea]. Disponible: www-elortiba.org/Aguirre.htm/#lope_de_aguirre [Consulta: 2006, Enero 15]

Documentos históricos

Cristóbal Colón. --(1498). *Carta-relación del Almirante a los Reyes sobre su tercer viaje*. [Documento en línea] Disponible: Biblioteca virtual Miguel de Cervantes. Los cuatro viajes del almirante y su testamento. Cristóbal Colón. Edición y prólogo de Ignacio B. Anzoátegui. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/> [Consulta: 2006, Enero 2]

Cristóbal Colón. (1493=1498). *La carta de Colón anunciando la llegada a las Indias y a la provincia de Catayo (China)*. (Introd. y comp.) Carlos Sanz. Madrid: Real Academia de la Historia. Pp. 7-13.

Fray Pedro Simón (1627=1693). *Las Noticias Historiales de las Conquistas de Tierra Firme en las Indias Occidentales. La muerte de Aguirre*. En: Los Clásicos. Historiadores de Indias. Nueva Cork: W. M. Jackson. pp.433-438

José de Oviedo y Baños. (1723=1824). *Historia de la Conquista y Población de la Provincia de Venezuela*. Libro Cuarto de la

Conquista, y Población de la Provincia de Venezuela. Capítulo Primero. Llega a Coro el Señor Obispo Don Fray Pedro de Ágreda: ya Sancho Briceño à España por Procurador de la Provincia: y el tirano Lope de Aguirre llega à la Margarita. Reino en Caracas. Los Beldares. El tirano Aguirre. Diego de Losada. Caracas: Imprenta de Domingo Navas Spinola

Lope de Aguirre (1651) *Carta de Lope de Aguirre al Rey Felipe II*. [Documento en línea] Disponible: <http://www.geocities.com/Baja/3061/vari0s.html> [Consulta: 2006, Enero 2]

LA RELACIÓN ENTRE LA POSICIÓN DEL SUJETO EN EL ESPAÑOL DE VENEZUELA CON LA ESTRUCTURA GRAMATICAL, LA CLASE DE VERBO Y LA PROGRESIÓN TEMÁTICA: UNA APROXIMACIÓN A TRAVÉS DE LA PRENSA VENEZOLANA¹

CÉSAR AUGUSTO VILLEGAS SANTANA

(UPEL – IPC - IVILLAB)

valladolid@cantv.net

Resumen

El propósito de esta investigación fue determinar la relación entre la estructura gramatical, la clase de verbo y el sistema temático con la posición del sujeto en el español de Venezuela. Se plantearon varios objetivos específicos y un conjunto de preguntas para su consecución. El marco teórico reposa en las investigaciones sobre los principios formales del orden de los constituyentes oracionales y sobre los aspectos pragmáticos. En cuanto a la metodología, se seleccionaron, aleatoriamente, 30 artículos de opinión. Cada texto fue analizado en función de las categorías gramaticales y comunicativas que constituían variables del estudio. Se evidenciaron, entre otros aportes, que (a) el sujeto no sólo cumple función de tema o rema dentro del dinamismo comunicativo, su ubicación depende de motivos pragmático-textuales, y los factores gramaticales influyen en menor medida; (b) existen estructuras lingüísticas especializadas para la expresión de contenidos remáticos; (c) algunos tipos de verbos parecieran favorecer la posposición del sujeto, aunque siguen prevaleciendo los motivos pragmáticos; y (d) sistema temático y sistema de la información son una sola función textual, por lo cual la posición del sujeto depende de su papel en el dinamismo comunicativo y no simplemente de aspectos posicionales formales.

Palabras clave: pragmática, gramática, discurso, tema, rema

Fecha de recepción: 12-04-2005 Fecha de evaluación: 22-06-2005 Fecha de recepción de la versión definitiva: 30-06-2005

¹ Este trabajo se desarrolló dentro de las líneas de investigación del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello», el cual recibe financiamiento del FONACIT (PEM 2001002027) y del FONDEIN-UPEL

RELATIONSHIP BETWEEN SUBJET POSITION IN VENEZUELAN SPANISH AND
GRAMMATICAL STRUCTURE, VERB CLASS AND THEMATIC PROGRESSION: AN
APPROACH FROM VENEZUELAN PRESS

Abstract

The aim of this research was to determine the relationship between the grammatical structure, verb class and thematic system and the subject position in Venezuelan Spanish. Several specific objectives and a set of questions were formulated. The theoretical framework lies upon research on formal principles of sentence-constituent order and on pragmatic aspects. With regards to research methodology, 30 opinion articles were selected at random. Each text was analyzed in terms of grammatical and communicative categories that constituted our variables. It was made evident that, among other aspects, (a) not only does the subject fulfill the function of theme or rheme within discourse dynamics, but also its placement depends on pragmatic and textual reasons, grammatical aspects have less influence; (b) there exist specialized linguistic structures for the expression of rhematic contents; (c) some types of verbs seem to favor the post-positioning of the subject, though the pragmatic reason continue to predominate; and (d) both thematic and information systems are a single textual function, so the position of the subject depends on its role in the communicative dynamism and not on simple aspect of formal position.

Key words: pragmatics, grammar, discourse, theme, rheme.

LA RELATION ENTRE LE PLACEMENT DU SUJET LA STRUCTURE GRAMMATICALE, LA
CATEGORIE DU VERBE ET LA PROGRESSION THEMATIQUE DANS L'ESPAGNOL DU
VENEZUELA : UNE APPROCHE A TRAVERS LA PRESSE VENEZUELIENNE

Résumé

Le but de cette recherche a été de déterminer le rapport entre la structure grammaticale, la catégorie de verbe et le système thématique avec la position du sujet dans l'espagnol du Venezuela. On s'est posés plusieurs objectifs spécifiques et des questions pour y réussir. La théorie est fondée sur des recherches étudiant les principes formels de l'ordre des constituants propositionnels et les aspects pragmatiques. En ce qui concerne la méthodologie, on a aléatoirement choisi 30 articles d'opinion. Chaque texte a été analysé en fonction des catégories grammaticales et communicatives qui constituaient des variables de l'étude. On a pu remarquer, entre autres, que (a) le sujet n'a pas seulement une fonction de thème ou rhème dans le dynamisme communicatif, son placement dépend des raisons pragmatique – textuelles, et les facteurs grammaticaux ont une influence mineur ; (b) il existe des structures linguistiques spécialisées pour l'expression de contenus rhématiques ; (c) il semblerait que certains verbes favorisent la postposition du sujet, bien que les raisons pragmatiques continuent de prévaloir ; et (d) système thématique et système d'information sont une seule fonction textuelle, c'est pourquoi la position du sujet dépend de son rôle dans le dynamisme communicatif et non simplement d'aspects positionnels formels.

Mots clés : pragmatique, grammaire, discours, thème, rhème.

LA RELACIONE TRA LA POSIZIONE DEL SOGGETTO NELLO SPAGNOLO DEL VENEZUELA
CON LA STRUTTURA GRAMMATICALE, LA CLASSE DI VERBO E LA PROGRESSIONE
TEMATICA: UN APPROCCIO ATTRAVERSO LA STAMPA VENEZUELANA

RIASSUNTO

Lo scopo di questa ricerca è stato determinare il rapporto tra la struttura grammaticale, la classe di verbo e il sistema tematico con la posizione del soggetto nello Spagnolo del Venezuela. Sono stati individuati molti scopi specifici e una serie di domande per la sua realizzazione. Il quadro teorico si basa sulle ricerche sui principi formali dell'ordine delle parti della frase e sugli aspetti pragmatici. Per quanto riguarda la metodologia, sono stati scelti in maniera aleatoria, 30 articoli di opinione. Ogni testo è stato analizzato tenendo conto delle categorie grammaticali e comunicative che erano variabili da studiare. Sono stati sottolineati, tra altri contributi, i seguenti: (a) il soggetto non ha soltanto la funzione: tema o rema all'interno della dinamica comunicativa, la sua collocazione dipende da motivi pragmatici e testuali; i fattori grammaticali hanno una importanza minore; (b) esistono strutture linguistiche specializzate per esprimere contenuti riguardanti il rema, (c) sembra che alcuni tipi di verbi favoriscano la posposizione del soggetto, anche se continuano a prevalere i motivi pragmatici, e (d) il sistema tematico e il sistema dell'informazione hanno una stessa funzione testuale. Perciò, il collocamento del soggetto dipende dal suo ruolo nella dinamica comunicativa e non semplicemente dagli aspetti posizionali formali.

Parole chiave: pragmatica, grammatica, discorso, tema, rema.

A RELAÇÃO ENTRE A POSIÇÃO DO SUJEITO NO ESPANHOL DA VENEZUELA E A
ESTRUTURA GRAMATICAL, A CLASSE DE VERBO E A PROGRESSÃO TEMÁTICA: UMA
APROXIMAÇÃO ATRAVÉS DA IMPRENSA VENEZUELANA

RESUMO

O objectivo desta investigação foi o de determinar a relação que se estabelece entre a estrutura gramatical, a classe de verbo e o sistema temático, por um lado, e a posição do sujeito no espanhol da Venezuela, por outro. Delinearam-se vários objectivos específicos e um conjunto de questões para a sua consecução. O marco teórico repousa nas investigações sobre os princípios formais da ordem dos constituintes oracionais e sobre os aspectos pragmáticos. Quanto à metodologia, seleccionaram-se, aleatoriamente, 30 artigos de opinião. Cada texto foi analisado em função das categorias gramaticais e comunicativas que constituíam variáveis do estudo. Evidenciaram-se, entre outros contributos, que: (a) o sujeito não só cumpre a função de tema ou rema dentro do dinamismo comunicativo – a sua localização depende de motivos pragmático-textuais e os factores gramaticais influem em menor medida; (b) existem estruturas linguísticas especializadas para a expressão de conteúdos remáticos; (c) alguns tipos de verbos pareceram favorecer a posposição do sujeito, embora continuem a prevalecer os motivos pragmáticos; e (d) sistema temático e sistema da informação são uma só função textual, pelo que a posição do sujeito depende do seu papel no dinamismo comunicativo e não simplesmente de aspectos posicionais formais.

Palavras-chave: pragmática, gramática, discurso, tema, rema.

Introducción

La presente investigación tiene como objetivo **determinar la relación entre la estructura gramatical, la clase de verbo y el sistema temático con la posición del sujeto en el español de Venezuela**, empleando para ello un conjunto de artículos de opinión extraídos de la prensa venezolana. Se han seguido dos objetivos específicos: (a) establecer si en el orden de los constituyentes de la oración, específicamente del sujeto, imperan exclusivamente motivos gramaticales, como se deriva de algunos estudios teóricos en español, o si está determinado por condicionamientos pragmáticos, y (b) analizar las relaciones entre los elementos que cumplen función de tema – rema y conocido – nuevo, en atención además a la posición del sujeto. A fin de lograr estos objetivos, se han formulado las siguientes preguntas: ¿Qué papel juega el sujeto en el dinamismo comunicativo cuando no cumple la función de tema? ¿Influyen en la posición del sujeto en español factores exclusivamente gramaticales? ¿Qué rol desempeña la clase semántica del verbo en la posición del sujeto en el enunciado? ¿El sistema temático y el sistema de la información son en realidad dos organizaciones distintas o una sola que obedece a diferentes motivaciones comunicativas y que influye en la ubicación del sujeto?

Las investigaciones sobre el área de la enunciación surgen debido a las orientaciones de estudiar el uso real que los hablantes hacen de la lengua, más allá de los trabajos sobre la estructura, que se olvidaban de su aspecto práctico, funcional. Empiezan a evidenciarse fenómenos que no dependen estrictamente de la lengua, sino que es el empleo efectivo el que determina la forma lingüística expresada por el hablante.

Fundamentación teórica

Bien se sabe que hay escuelas para las cuales sistema de la información y sistema temático son lo mismo; en ellas el tema se define, *grosso modo*, como la información dada y el rema como la nueva. Para otras, el tema es el constituyente ubicado a la izquierda de la cláusula, que no tiene por qué ser la información dada. Estos ordenamientos influirían en el lugar asignado al sujeto dentro de la oración. Hay otras tesis que se inclinan por la idea de que es la estructura gramatical de la preferencia la que determina esta posición.

Principios formales del orden del sujeto en español

La bibliografía plantea que no es del todo cierto que el orden de los constituyentes oracionales dependa exclusivamente de factores pragmáticos. No hay lenguas con un orden absolutamente libre ni absolutamente inmutable (Garrapiz, 1995), sólo hay preferencias.

Para Fernández Soriano (1993), el español es una lengua del tipo SV y sus características básicas son: (a) se adecúa a un orden; (b) el verbo antecede a los complementos y toda esta estructura es precedida por el sujeto; esto ha conllevado que se considere como **estructura no marcada** S + V + O; (c) sin embargo, en español existe cierta libertad posicional debido a las marcas flexivas del verbo, a las preposiciones y a los pronombres átonos, que permiten la identificación del rol semántico de cada uno y la consecuente interpretación del significado.

Según la bibliografía, en español hay razones estrictamente gramaticales que condicionan el orden de los constituyentes oracionales. Autores como Morales (1982), Fernández Ramírez

(1986), Delbeque (1991), Fernández Soriano (1993), entre otros, sostienen que en cuanto al sujeto, hay estructuras que obligan su posición postverbal. Algunas de ellas serían: (a) los sujetos muy extensos, (b) las oraciones interrogativas parciales y las exclamativas, (c) los sujetos sin determinantes, a menos que el núcleo tenga otros complementos o que haya una coordinación de núcleos, (d) el pronombre relativo en las subordinadas, cuando cumple función de objeto, (e) estructuras encabezadas por *según* y *como* con verbos de expresión, (f) acotaciones (cuando se cita al autor de un discurso), (g) los complementos directo, indirecto, atributo y circunstanciales, cuando inician la oración, (h) la llamada pasiva y cuasirrefleja pasiva, (i) el debilitamiento de los elementos personales y voluntarios en el sujeto, (j) si el sujeto es un infinitivo.

En cuanto a los verbos, Morales (1982) señala que únicamente los de reacción psicológica (*aterrar, gustar, entristecer, espantar, emocionar, importar, interesar, ser probable, parecer, resultar, etc.*) y los intransitivos estáticos (*aparecer, continuar, durar, existir, ocurrir, llegar, etc.*), se inclinan por la posposición del sujeto con respecto al verbo (aunque éste contuviese información conocida, violando el supuesto orden canónico tema-rema, según veremos más adelante). Se prefiere la anteposición en el resto de los casos, según el estudio de esta autora.

Principios comunicativos del orden de las palabras

Los estudios inscritos en esta perspectiva se fundamentan en la función comunicativa del lenguaje. Dentro de este enfoque, interesa saber cómo procede el emisor para organizar su discurso y hacerlo comprensible para el receptor, quien deberá procesar de la forma más adecuada la información nueva que se le suministre. Una de

las estrategias discursivas de las que el hablante se vale es el dinamismo comunicativo. Por él se entiende que en un enunciado hay unidades que hacen que crezca, se desarrolle la información desde lo que se sabe hacia lo que no. En él, entran en juego los términos de progresión temática (los enunciados se concatenan por medio del tema, entidad que mantiene la continuidad, la unidad discursiva que posibilita la cohesión al erigirse en un hilo textual conductor) y de progresión remática (es el desarrollo de la información, la variación y diversidad del rema; es decir, implica el aporte semántico constantemente renovado). Esto conlleva que el tema se ubique al inicio del enunciado, seguido por el rema. Un texto coherente es el equilibrio entre ambas progresiones. Esto no puede dejar a un lado que existen unidades que son "phemáticas", en el sentido de que no pertenecen ni al tema ni al rema, sino que poseen libertad de ubicación y, en general, modifican a todo el enunciado (Zemb, 1983; Muñoz, 1992).

Según Jiménez Juliá (1996), el tema se caracteriza por (a) ser un segmento que presenta un campo del que se va a decir algo; (b) necesitar de un referente preciso en un ámbito comunicativo; (c) no poseer función gramatical fija, a menos que sean los temas gramaticalizados, en los que sujeto y tema coinciden; entre otros.

Por otro lado, el tema puede tener distintas formas de expresión (Rodríguez Izquierdo, 1985; Metzeltin, 1993; Garrapiz, 1995; y Zubizarreta, 1999). La forma más frecuente y menos marcada es la aparición del tema coincidiendo con el sujeto (agente o paciente). Jiménez Juliá (1996) discrimina entre tema gramaticalizado y tema no gramaticalizado. La diferencia reside en que el primero es la representación del agente mediante la función sintáctica de sujeto y la textual de tema; en tanto que en el no gramaticalizado, sujeto y

tema no coinciden. Asimismo, el tema puede representarse con la función sintáctica de objeto directo o indirecto, se separa de la oración a través de una pausa y puede tener o no un correlato con una forma pronominal dentro del enunciado. También puede ser expresado por medio de un atributo o un circunstancial. Otro recurso es el empleo de frases que sirven para indicar el tema: *ni hablar de, acerca de, con respecto a, en cuanto a, en lo concerniente a, en lo que concierne a, en lo referente a, en lo tocante a, en relación con, referente a, respecto a, sobre, etc.* Otra forma es que el tema se expone explícitamente con fórmulas como *el tema es, se trata de, etc.* o se marca por medio de un enunciado interrogativo o exclamativo (*¿Mi hermano? Está en la casa.*).

Simone (1993) propone, además del tema, la existencia de un tema suspendido. El *tema suspendido* es una unidad discursiva que sólo cumple función textual, por lo cual tradicionalmente se consideraba una incorrección (*El carro, se le dañó el motor*); debe interpretarse como una información que indica al oyente el espacio en el cual debe comprenderse el enunciado (*Los gatos, me gustan mucho los angoras. La bibliografía, me leí Casandra*)².

Dentro de estas formas de expresión del tema, Gutiérrez Ordóñez (1997) asigna interpretaciones algo diferentes para la mayoría de estos casos. Distingue tema y rema, de tópico y

² Dentro de los temas suspendidos, Simone (1993) propone distinguir entre pre-tema (*Los gatos, me gustan mucho los angoras*) y tema suspendido (con referencia pronominal dentro del enunciado: *Mi trabajo, no dejo de pensar en él*). Esta división enturbia el análisis, por cuanto su concepto de pre-tema es aplicable a estructuras que no pertenecen a los temas suspendidos (indicadoras de lugar, tiempo o con estructuras tematizadoras —en cuanto a...). No obstante, la distinción tema y tema suspendido, en el único sentido de estructura separada gramaticalmente, es válida.

comentario, como organizaciones informativas distintas. Para él, el tópico se caracteriza porque, semánticamente, es un recurso del hablante para delimitar el campo en que sus enunciados – comentarios- tienen validez; informativamente, es un llamado de atención para que se perciban los límites del enunciado-comentario; sintácticamente, es una modificación de todo el enunciado; y fonológicamente, es separable del resto de la preferencia, por medio de pausas. Así una delimitación en este nivel sería: *En cuanto a Margarita [tópico], todavía César no la conoce [comentario]*. Como es diferente de tema-remata, el tópico es una función potestativa. Cuando aparece, tema-remata pertenecen al comentario: *En cuanto a Margarita [tópico], todavía César (tema) no la conoce (remata) [comentario]*. En el análisis de Gutiérrez Ordóñez los tópicos de lugar, tiempo y causa suelen ser frecuentes. De aceptarse el enfoque de este autor, pareciera entonces que sujeto y tema coincidirían siempre. A nuestro entender, en estos casos hay un macrotema que se sobrepone a la estructuración básica tema-remata, y es fruto de la complejidad discursiva. Recuérdese que, según Combettes y Tomassone (1988) y su aplicación en Villegas (1998), en estos casos, nos encontramos ante un tipo de progresión temática específica: la derivada, bien de un hiper-tema o de un hiper-remata, de los cuales se generan subtemas.

Progresión temática y sistema de la información

Uno de los principales abanderados de esta distinción pareciera ser Halliday (1975, p. 171):

dado y nuevo difieren de tema y remata ... en que "dado" significa "aquí hay un punto de contacto con lo que usted (tú) sabe (s)" (y, por consiguiente, no va enlazado a ningún elemento de la

estructura de la cláusula), mientras que "tema" significa "aquí está el encabezado de lo que estoy diciendo".

Esta posición pareciera descansar en que el tema puede ser definido formalmente como "el constituyente situado más a la izquierda de la oración" (Brown y Yule, 1993, p. 159; también Halliday, 1986).

Una cualidad fundamental que ha respaldado la separación del sistema de la información del temático, es que la prominencia fonológica recae sobre la información nueva. Gutiérrez Ordóñez (1997) acepta la postura de Halliday de que el foco se relaciona con información nueva, pero precisa que no toda información nueva sea foco. Son dos mecanismos informativos diferentes. El foco es una advertencia sobre algún elemento del discurso. Consiste en que el emisor realza una unidad discursiva. Gutiérrez Ordóñez (1997, p. 34) expresa que el objetivo del foco es

llamar la atención del receptor con el fin de vencer en éste una predisposición contraria o simplemente de subrayar su importancia en el proceso informativo en que se hallan inmersos.

Pero esto no afecta la organización en tema y rema, sino que se sobrepone a estas funciones. De hecho, el foco puede recaer sobre cualquier miembro de la secuencia oracional:

- *A **Pedro** le entregaron el premio Rómulo Gallegos.*
- *A Pedro le **entregaron** el premio Rómulo Gallegos.*
- *A Pedro le entregaron el **premio** Rómulo Gallegos.*

Para otros autores (por ejemplo Van Dijk, 1984; Fernández Soriano, 1993, Villegas, 1996), la posición de Halliday no es pertinente, pues tema se corresponde con dado y rema con nuevo. De acuerdo con Sánchez (1993, p. 64), Halliday hace esta distinción convencido de que el tema constituye el inicio del enunciado, lo cual siempre no tiene por qué ser así. Este criterio formal no es suficiente. En un interesante trabajo, Morales (1982) estudia cómo es el funcionamiento del dinamismo comunicativo en el español escrito de Puerto Rico; toma en consideración la clase semántica del verbo, la oposición tema-remática y lo que llama el tópico oracional. En sus resultados, obtiene datos muy relevantes: la posición conocido-nuevo se respeta en un 84% de los enunciados y apenas se viola en un 16%. Este pequeño porcentaje se manifiesta (a) en oraciones con sujetos antepuestos remáticos, porque todo el enunciado es remático; dichos sujetos expresan contenidos de carácter general (*La vida es bella*) o contienen información más específica (*un señor nos regaló una cuerda de tierra*); y (b) en enunciados con posposición de sujetos temáticos, porque se ubican intencionalmente los contenidos nuevos a la derecha o porque tal posposición se debe a factores de tipo gramatical o léxico. Lo más interesante es la conclusión que se puede derivar: el tema se corresponde con la información conocida y el rema con la nueva; cuando se viola el orden convencional conocido-desconocido, también se violenta el de tema-remática. Por su parte, Gutiérrez Ordóñez (1997) ofrece una prueba de que información dada se corresponde con tema y nueva con rema. Para este autor, sólo la información nueva puede ser negada adversativamente con la estructura *No A sino B*:

- Colón llegó a América en 1492.
- Colón no llegó a La India sino a América en 1492.
- *No Magallanes sino Colón llegó a América en 1492.

Gutiérrez Ordóñez manifiesta una variante de esta prueba, consistente en la formulación del enunciado como pregunta con disyunción:

- ¿Colón llegó a La India o a América en 1492?
- *¿Magallanes o Colón llegó a América en 1492?

Metodología

En la presente investigación, de corte cualitativo, se han seleccionado aleatoriamente 30 artículos de la prensa venezolana, pertenecientes al género de opinión. Fueron extraídos de los periódicos **El Nacional** y **El Universal**, durante los años 2001 y 2002. Todos los ensayos sumaban un total de 988 oraciones principales y 1036 oraciones incluidas. En virtud de que una de las variables del trabajo era la posición del sujeto; fue necesario excluir los casos de impersonalidad y de sujetos elididos. De esta manera, quedaron 566 sujetos expresos en oraciones principales y 646 en oraciones incluidas (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Posición del sujeto y tipo de oración

Posición del sujeto	Oraciones principales	Oraciones incluidas	Total
Sujetos antepuestos	446 (37%)	560 (46%)	1006 (83%)
Sujetos pospuestos	120 (10%)	86 (7%)	206 (17%)
Total	566 (47%)	646 (53%)	1212 (100%)

Cada texto fue dividido en atención a los enunciados que lo constituían. A su vez, cada enunciado fue codificado según las siguientes categorías:

- Oración principal u oración incluida
- Número de enunciado dentro del texto
- Tipo de núcleo verbal. Para ello se siguió una tipología fundamentada en Hernández (1995).
- Categorías gramaticales que influyen en la posposición del sujeto, conforme a la teoría: sujetos (cortos o extensos, en forma de oraciones incluidas, representados por infinitivos, sin determinantes), exclamaciones, interrogaciones, complementos ubicados al inicio de la oración (circunstanciales, objetos directo e indirecto, atributo), estructuras encabezadas por *como* y *según*, construcciones con contenido pasivo,...
- Análisis en atención a la información dada-nueva frente al análisis en función de los constituyentes tema-remata, a fin de verificar si existían diferencias entre ambos sistemas.

Análisis de los resultados

La presentación de los resultados obedecerá a tres secciones. La primera responderá a las preguntas: ¿Qué papel juega el sujeto en el dinamismo comunicativo cuando no cumple la función de tema? ¿Influyen en la posición del sujeto en español factores exclusivamente gramaticales? La segunda obedecerá a la interrogante: ¿Qué rol desempeña la clase semántica del verbo en la posición del sujeto en el enunciado? La tercera buscará hallar respuesta al cuestionamiento: ¿El sistema temático y el sistema de la información son en realidad dos organizaciones distintas o una sola que obedece

a diferentes motivaciones comunicativas y que influye en la ubicación del sujeto?

Primera sección del análisis: Estructura gramatical, progresión temática y posición del sujeto en español

En el párrafo anterior se indican las preguntas que se desea responder con este análisis. A continuación, se comentarán los datos obtenidos, de acuerdo con las categorías que se han mostrado en la metodología. Debemos advertir que muchas veces aparecen juntas, como puede ser una preferencia con sujeto extenso y además con un circunstancial al principio. En estos casos, en general, el enunciado se clasifica en atención al tipo de sujeto, por ser éste una variante principal dentro de la investigación y en el análisis se indica la participación de la otra condición.

El primer aspecto a señalar (tabla 1) es que en el corpus se prefiere la anteposición del sujeto, lo que confirma la tesis general de que el español es una lengua SV (1006 enunciados, lo que representa un 83%). La posposición es en realidad bastante baja (206 casos, con un 17%). Este comportamiento es consistente tanto en oraciones principales como en las incluidas, aunque en estas últimas se acentúa.

Para facilitar la exposición en esta primer sección, el análisis se ha dividido en varios subgrupos no inclusivos (es decir, cada enunciado sólo se contabiliza en una categoría), establecidos en atención a las clases determinadas en la bibliografía y a las propias estructuras aparecidas en el corpus (ver distribución en tabla 2).

Tabla 2. Posición del sujeto y condicionantes gramaticales. (Número de casos)

Características de las oraciones	Oraciones principales			Oraciones incluidas			Totales		
	Sujeto antep.	Sujeto posp.	Total	Sujeto antep.	Sujeto posp.	Total	Sujeto antep.	Sujeto posp.	Total
Sujetos extensos	34	6	40	6	2	8	40	8	48
Oraciones incluidas-sujeto	10	32	42	2	6	8	12	38	50
Infinitivos-sujeto	4	20	24	0	8	8	4	28	32
Sujetos sin determ.	2	0	2	0	0	0	2	0	2
Sujetos cortos	290	18	308	230	10	240	520	28	548
Relativos-sujeto	0	0	0	218	0	218	218	0	218
Cuasirreflejas pasivas	2	10	12	6	8	14	8	18	26
Contenidos pasivos con <i>ser</i> y <i>estar</i>	12	0	12	16	0	16	28	0	28
Exclamaciones	0	12	12	2	0	2	2	12	14
Interrogaciones	4	8	12	2	8	10	6	16	22
Circunstanciales iniciales	82	2	84	56	14	70	138	16	154
Objetos directos iniciales	0	6	6	12	8	20	12	14	26
Objetos indirectos iniciales	0	0	0	0	6	6	0	6	6
Atributos iniciales	2	4	6	0	2	2	2	6	8
Estructuras iniciales encabezadas por <i>como</i>	0	2	2	8	12	20	8	14	22
Estructuras iniciales encabezadas por <i>según</i>	0	0	0	0	2	2	0	2	2
Estructuras tematizadoras	4	0	4	2	0	2	6	0	6
TOTALES	446	120	566	560	86	646	1006	206	1212

A) Por la extensión del sujeto (cortos frente a extensos).

Los autores consideran que si el sujeto es muy largo, se prefiere la posposición. Veremos si eso es así, en el corpus analizado. Encontramos que a las categorías de sujeto extenso frente a corto,

corresponden 596 de los enunciados estudiados. Puede verse (tabla 3) que la posición preverbal siempre es superior a la postverbal, tanto en oraciones principales como incluidas. Hay sólo 36 sujetos pospuestos (8 extensos y 28 cortos).

Tabla 3. Posición del sujeto y su extensión

Magnitud del sujeto		Oraciones principales	Oraciones incluidas	Subtotales	Totales
Sujetos extensos	Antepuestos	34	6	40	48
	Pospuestos	6	2	8	
Sujetos cortos	Antepuestos	290	230	520	548
	Pospuestos	18	10	28	
Subtotales	Antepuestos	324	236	560	596
	Pospuestos	24	12	36	
Totales		348	248	596	596

Sujetos extensos

- “La treta sucia de apelar a los sentimientos nacionalistas para apuntalar a los regímenes carentes de apoyo popular, está tan vieja y desprestigiada por el uso repetido...”
- “A ello siguió la estrategia de igualar cada marcha con otra marcha, lo que es perfectamente válido mientras no implique la amenaza de violencia”

Al analizar el comportamiento de los 8 enunciados con sujeto extenso postverbal (tabla 3), se evidenció que, en lo que a la progresión temática se refiere, en cuatro oraciones había un circunstancial antepuesto de carácter phemático, que pudo motivar su ubicación. En otros dos casos, todo el enunciado era de carácter remático, pues constituía la primera oración de su texto. Solamente

en dos casos el sujeto era temático y se pudo observar que la posposición no obedecía a motivos comunicativos, por lo cual es posible que repercutiera la magnitud.

En lo que se refiere a los enunciados con sujeto extenso antepuesto, poseían un comportamiento heterogéneo en cuanto a su concatenación temática. En 24 casos, el sujeto se ubicaba al inicio del enunciado por ser a su vez el tema. En otras 12 oportunidades, se interrumpía el hilo discursivo para introducir información nueva específica. Otros 2 casos constituían la primera oración del texto, transmitiendo información específica. Finalmente, 2 oraciones tenían un circunstancial antepuesto con función de tema y el resto del enunciado era el rema, lo cual llamó poderosamente la atención, por cuanto a pesar de las dos motivaciones gramaticales (inicio con circunstancial y extensión del sujeto), no se produjo la posposición. Como se ve, el principio imperante parece ser que si el sujeto es temático se antepone, a pesar de ser extenso.

Sujetos cortos

- “El documento libio consta de varios capítulos,...”
- “Revela este episodio el que este gobierno es cada vez más el gobierno de la sin razón”

Dentro del corpus, hubo 520 sujetos cortos antepuestos. Obedecían a distintos comportamientos en cuanto a la progresión temática. En 260, el tema coincidía con el sujeto. En 238 enunciados, se producía una interrupción en la progresión temática del texto, para introducir una información nueva de tipo específico; esto ocurrió más en las oraciones incluidas (146 oportunidades) que en las oraciones

principales (92). Otros 22 casos (correspondientes a las principales), también incorporaban contenidos nuevos, pues eran los enunciados iniciales del texto. Como se ve, se impone que si el sujeto corto es temático se antepone.

En lo que respecta a los sujetos cortos pospuestos, 22 enunciados interrumpían la progresión temática, para incorporar información nueva específica, en 4 casos (oraciones incluidas) se antepone un relativo con función de objeto directo temático y el sujeto cumplía función de subtema. En 2 casos, el sujeto (tema) estaba pospuesto por motivos intencionales. De estos datos puede inferirse que cuando los sujetos cortos se posponen obedecen a motivos comunicativos: se introducen enunciados remáticos o el sujeto actúa como subtema.

B) Por la estructura del sujeto

Conforme se ha indicado en la revisión bibliográfica, la estructuración del sujeto podría ser un factor central en cuanto a su ubicación con respecto al verbo. Veamos si esto es así o si lo determinante es su papel en el dinamismo comunicativo.

En la tabla 4 puede observarse que se encontraron 82 oraciones principales e incluidas que tenían como sujeto otra oración incluida o un infinitivo. En estos casos, se prefiere la posposición del sujeto con respecto al verbo, tanto en las oraciones principales como en las incluidas (66 sujetos postverbales frente a 16 preverbales).

Tabla 4. Oraciones incluidas e infinitivos con función de sujeto y su posición con respecto al verbo

Forma del sujeto		Oraciones principales	Oraciones incluidas	Subtotales	Totales
Oraciones incluidas	Antepuestas	10	2	12	50
	Pospuestas	32	6	38	
Infinitivos	Antepuestos	4	0	4	32
	Pospuestos	24	8	28	
Subtotales	Antepuestos	14	2	16	82
	Pospuestos	52	14	66	
Totales		66	16	82	82

Oraciones incluidas que actúan como sujeto

- “Quienes conocen las andanzas de F. con los círculos chavistas y con la pléyade de nipleros y tomistas incorporados a la nómina del municipio capitalino, enseguida asociaron viaje tan extraño...”
- “Va a ser necesario que se haga tarde o temprano debido a las acciones destructivas...”

En lo que respecta a las escasas anteposiciones de los sujetos en forma de oraciones incluidas (12 preferencias), en 8 casos respondían a que eran a su vez tema, con lo cual se favorece la posición inicial en el enunciado. En las otras 4 oraciones se introducía un enunciado remático, al producirse un cambio de tema e incorporar contenidos nuevos específicos.

En los sujetos pospuestos (38 casos), una numerosa mayoría (28 preferencias) obedecía a que eran enunciados remáticos, que incorporaban información nueva específica. En 6 oportunidades, había un elemento que actuaba como tema (bien un od o un circunstancial), por lo cual el sujeto era remático. Finalmente, apenas

4 oraciones tenían el sujeto (tema) pospuesto por motivos gramaticales (el único motivo que las podría explicar es que el sujeto es una oración incluida).

Puede inferirse que tampoco en este caso la posposición parece deberse exclusivamente a razones gramaticales. La mayoría son enunciados remáticos con información específica. La anteposición se posibilita si la oración incluida que actúa como sujeto es a su vez el tema del enunciado.

Infinitivos que son sujetos

- “Verlo estacionado en su hangar militar de Palo Negro, nos remueve por completo”
- “Se hace, sin embargo, indispensable, ampliar el marco de la discusión, interesar a todo el país, sin distinguos, sin discriminaciones, sin aislamientos, con espacio para la diferencias, con orientación hacia lo posible y lo concreto”

En nuestra muestra, y de conformidad con lo que indica la bibliografía sobre el tema, cuando el sujeto está representado por un infinitivo se prefiere la posposición. Solamente en 4 construcciones hubo posición preverbal del infinitivo sujeto. Esto pudo estar motivado a que, al ser tema del enunciado, es atraído hacia esta ubicación.

En los 28 enunciados restantes, el comportamiento de los infinitivos sujetos pospuestos fue diverso. En 20 casos, el enunciado era de carácter remático, pues introducía en el desarrollo discursivo información no tratada, de carácter específico. En 8 casos, el enunciado estaba introducido por un circunstancial que actuaba como tema, y el resto del enunciado era rema.

Se puede decir que la posposición del sujeto, cuando está representado por un infinitivo, no se debe exclusivamente a un motivo de tipo gramatical. En nuestro corpus, cuando se antepone son infinitivos temáticos siempre; no hay infinitivos temáticos pospuestos. Ello quiere decir que cuando el infinitivo se pospone es de carácter remático, bien porque toda la oración aporta contenidos nuevos (en la mayoría de los casos) o porque el tema está representado por otro constituyente del enunciado.

Sujetos en forma de SN sin determinante y pronombres relativos

Para finalizar esta sección sobre la estructura del sujeto y su ubicación con respecto al verbo, es necesario analizar algunos enunciados que tenían como forma un sintagma nominal sin determinante o aquellos sujetos de oraciones incluidas representados por un pronombre relativo. Hubo 220 enunciados entre estas dos categorías.

Tabla 5. Sujetos en forma de SN sin determinante y pronombres relativos, y su posición respecto al verbo

Forma del sujeto		Oraciones principales	Oraciones incluidas	Subtotales	Totales
SN sin determinantes	Antepuestos	2	0	2	2
	Pospuestos	0	0	0	
Pronombres relativos	Antepuestos	0	218	218	218
	Pospuestos	0	0	0	
Subtotales	Antepuestos	2	0	2	220
	Pospuestos	0	218	218	
Totales		2	218	220	220

La conclusión que derivamos de la tabla 5 es clara: si el sujeto de la oración incluida es un pronombre relativo, siempre va antepuesto al verbo. Aquí gobierna el aspecto gramatical. Si el sujeto no tiene determinante, pareciera ser siempre preverbal, contrario a lo indicado en la bibliografía, pero en este caso no puede hacerse una generalización, por la escasez de casos encontrados.

C) Por el tipo de estructuras con contenido pasivo

- “Las consecuencias se están viendo ahora...”
- “Se falsea la historia para inventar una historia acomodada al capricho y a la conveniencia”
- “El esfuerzo de las generaciones precedentes ha sido aprovechado por los gobernantes de turno...”

En el corpus, hubo 54 preferencias que comunicaban contenidos pasivos. Aparentemente, en ellas son más frecuentes las anteposiciones (36 enunciados) frente a las posposiciones (18 casos). Pero un análisis detallado de la tabla 6 evidenciará información relevante. Primero, si los contenidos pasivos se formulan con los verbos *ser* y *estar*, se antepone el sujeto al verbo, tanto en oraciones principales como en incluidas; curiosamente, en nuestro corpus no aparecieron posposiciones con estos verbos. Segundo, en el caso de las cuasirreflejas pasivas, se opta por la posposición del sujeto. Apenas hay 8 ubicaciones preverbiales. Tercero, cuando la cuasirrefleja pasiva se emplea en las oraciones incluidas, parece acrecentarse la posibilidad de las anteposiciones del sujeto con respecto al verbo: en las oraciones principales la proporción es 2 anteposiciones frente a 16 posposiciones (la probabilidad de su

aparición es de 0.3), en tanto que en las incluidas es 6 a 8 (con una probabilidad de 0.75).

Tabla 6. Enunciados que expresan contenidos pasivos con *ser* y *estar* frente a cuasirreflejas pasivas y posición del sujeto

		Oraciones principales	Oraciones incluidas	Subtotales	Totales
Con <i>ser</i> y <i>estar</i>	Sujetos antepuestos	12	16	28	28
	Sujetos pospuestos	0	0	0	
Con cuasirrefleja pasiva	Sujetos antepuestos	2	6	8	26
	Sujetos pospuestos	10	8	18	
Subtotales	Sujetos antepuestos	14	22	36	54
	Sujetos pospuestos	10	8	18	
Totales		24	30	54	54

En cuanto a los contenidos pasivos con *ser* y *estar*, en 24 casos, el sujeto actuaba como tema, lo que justificaría su ubicación en el extremo izquierdo de la oración. Solamente en 4 casos, se introducía un enunciado completamente remático, al incorporar al texto información nueva de carácter específico.

Todos los enunciados con cuasirrefleja pasiva y con anteposición del sujeto obedecen a que éste constituye el tema del enunciado, lo cual procuraría la posición preverbal. Los enunciados con posposiciones responden a diferentes motivos: (a) se genera una ruptura en el hilo discursivo para introducir información específica

nueva en la que no importa el agente (14 casos); (b) el tema es un marco de interpretación de la oración, representado por un circunstancial (*De esto...*) y el resto (incluido el sujeto) es remático (4 casos).

En definitiva, aún en la expresión de contenidos pasivos, impera la subjetividad del hablante (en esta oportunidad manifestada por medio de la concatenación temática), en el ordenamiento de los constituyentes oracionales.

D) Por la modalidad (exclamativa e interrogativa)

- “¡Por fin me cayó la llamada!”
- “...¡Cómo el Gobierno llama a los narcoguerrilleros!”
- “¿Entonces por qué el Gobierno venezolano arma toda esta alharaca?”
- “¿Permanecerá inerte la FAN hasta que ese cuchillo corte su cuello?”

Tabla 7. Modalidades exclamativa e interrogativa, y posición del sujeto

Modalidades		Oraciones principales	Oraciones incluidas	Subtotales	Totales
Exclamaciones	Sujetos antepuestos	0	2	2	14
	Sujetos pospuestos	12	0	12	
Interrogaciones	Sujetos antepuestos	4	2	6	22
	Sujetos pospuestos	8	8	16	
Subtotales	Sujetos antepuestos	4	4	8	36
	Sujetos pospuestos	20	8	28	
Totales		24	12	36	36

Según la tabla 7, en las exclamaciones y en las interrogaciones se prefiere la posposición del sujeto (28 enunciados) antes que la anteposición (8 preferencias). Es curioso que en las únicas oraciones incluidas con modalidad exclamativa, el sujeto esté antepuesto. Veamos cómo se explican estos casos, desde el punto de vista comunicativo.

En las exclamativas, la anteposición sólo ocurre en dos oraciones incluidas, en las cuales el sujeto actúa a su vez como tema. Pero en las oraciones principales todos los sujetos ocupan posición postverbal. Esto pareciera explicarse porque en ellas el sujeto siempre es de carácter remático. En su mayoría (10 casos), el enunciado rompe con el hilo discursivo para introducir información nueva, iniciada por un atributo también remático; en un caso el contenido incorporado es específico y en otro contiene datos generales. En 2 oportunidades, tanto sujeto como predicado son rema, antecedidos por un atributo en calidad de tema.

En cuanto a las interrogativas, también se prefiere la posposición del sujeto, tanto en las oraciones principales como en las incluidas, como bien se ha indicado en la bibliografía sobre el tema. Las anteposiciones parecen obedecer, en 4 casos, a que se exponía una pregunta retórica; este tipo no se construyó con posposiciones del sujeto. En estos enunciados toda la información contiene elementos que habían sido dichos en el texto, aunque el pronombre interrogativo pudiera referir un elemento que se asumía como interrogado pero que en verdad estaba ya manifestado (o presupuesto). La otra explicación de las anteposiciones era que el sujeto actuaba como tema (2 casos), seguido por el predicado con calidad de rema, y toda la estructura está antecedita por un elemento interrogativo remático. En las oraciones interrogativas cuyo sujeto estaba en posición postverbal, encontramos tres comportamientos diferentes: en el primero (4 casos), la posposición del sujeto parecía obedecer a que eran preguntas parciales en las que se ubicaba al principio de la oración un pronombre interrogativo en calidad remática y lo demás era tema (tanto sujeto como el resto del predicado); en el segundo (6 casos, también con preguntas parciales), se interrumpía el hilo discursivo para incorporar información nueva específica; en el tercero (6 casos, todos ellos correspondientes a interrogaciones totales), el sujeto era el tema pero había sido pospuesto por motivos intencionales del autor; tal vez este último (y minoritario) caso estaría gobernado porque en las interrogaciones el sujeto puede estar pospuesto; es decir, estaría regido por razones gramaticales.

En definitiva, en estas modalidades predomina el criterio de que si el sujeto es temático puede ir antepuesto, pero si es remático, se inclina a ubicarse después del verbo.

E) Por la anteposición de complementos al grupo S+V o V+S

En esta categoría, se han incluido los enunciados que se iniciaban por un circunstancial, un objeto directo o indirecto, un atributo y estructuras encabezadas por *como* y *según*.

Tabla 8. Enunciados que se inician con complementos y ubicación del sujeto

Características de la oración		Oraciones principales	Oraciones incluidas	Subtotales	Totales
Circunstanciales iniciales	Sujetos antepuestos	82	56	138	154
	Sujetos pospuestos	2	14	16	
Objetos directos iniciales	Sujetos antepuestos	0	12	12	26
	Sujetos pospuestos	6	8	14	
Objetos indirectos iniciales	Sujetos antepuestos	0	0	0	6
	Sujetos pospuestos	0	6	6	
Atributos iniciales	Sujetos antepuestos	2	0	2	8
	Sujetos pospuestos	4	2	6	
Estructuras iniciales encabezadas por <i>como</i>	Sujetos antepuestos	0	8	8	22
	Sujetos pospuestos	2	12	14	
Estructuras iniciales encabezadas por <i>según</i>	Sujetos antepuestos	0	0	0	2
	Sujetos pospuestos	0	2	2	
Subtotales	Sujetos antepuestos	84	76	160	218
	Sujetos pospuestos	14	44	58	
Totales		98	120	218	218

En la tabla 8, se distingue que cuando hay un complemento que inicia la oración, se prefiere la anteposición del sujeto con respecto al verbo (160 casos), pero las posposiciones no son escasas (58 enunciados), contrario a lo registrado en la bibliografía. Asimismo, se observa que si esta estructura se emplea en oraciones incluidas, se favorece la ubicación postverbal del sujeto. Veamos cuál es el comportamiento de los fenómenos analizados en cada una de estas categorías.

E.1) Circunstanciales al inicio del enunciado

- *“En foros como el de Monterrey, las protestas por la falta de cooperación internacional o por la imposición de recetas económicas van cediendo espacio al reconocimiento de la urgencia...”*
- *“En menudo problema nos ha metido este Presidente parlanchín”*

Este fenómeno fue muy frecuente. Recuérdesse que, conforme indica la bibliografía, la anteposición del circunstancial ocasiona la posposición del sujeto. Pero en nuestro corpus esto no funcionó de esta forma. De las 154 preferencias en las que se manifestó el fenómeno, sólo 16 conllevaron la posposición del sujeto (principalmente en oraciones incluidas –14 casos; apenas se dio en 2 principales). Desde el punto de vista comunicativo, el comportamiento más usual (8 casos) es que el enunciado sea remático, al incorporar al discurso información nueva de carácter específico. A este grupo le siguen los enunciados (4 casos) en los que el circunstancial es tema y el resto (sujeto y predicado) funciona como rema. Otros 4 casos parecen obedecer a razones exclusivamente gramaticales, por cuanto el tema es el sujeto pospuesto; sólo

en estos enunciados, el uso de un circunstancial inicial de oración conlleva la ubicación postverbal del sujeto.

Las anteposiciones del sujeto fueron la estructura más frecuente (138 oraciones). El funcionamiento más usual, desde el punto de vista comunicativo, fue que el enunciado comenzara con un circunstancial que actuaba como phema (36 casos), en los cuales el sujeto participa de la progresión temática, al ser tema; de esta forma, el predicado (sin incluir el circunstancial inicial) actúa como rema. Siguen varios grupos: el primero (con 34 casos) corresponde a los enunciados globalmente remáticos, que introducen información específica en el hilo discursivo (y que constituirían una ruptura temática con respecto al desarrollo existente); el segundo (también con 34 casos) obedece a aquellos enunciados en los que el circunstancial es el tema, en tanto que el resto (sujeto y predicado) se comportan como rema. El tercer grupo (no mucho menos frecuente) está integrado por 28 casos en los cuales el circunstancial es el tema, en tanto que el sujeto se desenvuelve como subtema y el resto del predicado como rema; en estos enunciados, el circunstancial varía en su comportamiento, pues en la mayoría (16 oraciones) actúa como tema, y en el resto (6 casos), el circunstancial responde a un hipertema implícito (2 casos: 1 temporal y 1 de lugar) o explícito (originado de una enumeración previa, 4 casos). El último grupo (6 casos) es aquel en el que el enunciado, al iniciar el texto, contiene información completamente remática, de carácter específico.

En conclusión, en aquellos enunciados que se inician con un circunstancial, priva el sistema temático en el ordenamiento de los constituyentes oracionales.

E.2.) Objetos directo e indirecto al comienzo de la oración

- "...los militares *a los que* [oi] el Comandante en Jefe considera aptos para desempeñar las más delicadas funciones"
- "*Esto lo* [od] logrará el estamento civil poniéndose bajo el abrigo del más prestigioso de esos libertadores, el general José Antonio Páez"
- "...*Al Gobierno de la 'revolución pacífica'* [oi], le incomoda una democracia tranquila y sosegada"

En las oraciones que tenían el objeto directo al inicio, se encontró que en todos los casos el sujeto estaba pospuesto (6 casos). En cuanto a las oraciones incluidas que estaban encabezadas por el objeto directo, bajo la forma de un pronombre relativo (20 casos), se pudo observar que en 12 de ellas el sujeto se encontraba antepuesto al verbo y en 8 pospuesto.

La diferencia total es mínima y no permite afirmar una tendencia: 12 antepuestos y 14 pospuestos. Así, nuestros datos no corroboran totalmente los planteamientos hechos en la bibliografía sobre el particular, a saber que cuando el objeto directo se encuentra antepuesto al verbo, conlleva la posposición del sujeto. Esto sucede siempre que el od está en una oración principal, pero si está en una incluida, no hay un comportamiento preferencial, puede atraer la anteposición o la posposición.

En cuanto a las motivaciones para la anteposición del objeto directo, obedecen a que es el tema del enunciado. Cuando el sujeto se antepone al verbo (hecho que sólo ocurre en las oraciones incluidas), es posible distinguir dos comportamientos: en 8 casos, el

objeto directo es el tema y el resto del enunciado aporta información nueva; en los 4 casos restantes, si bien el objeto directo sigue siendo el tema, existe un subtema representado en el sujeto (que retoma una información conocida, pero que había sido suspendida en el hilo discursivo), y el rema es el resto del enunciado. En cuanto a las posposiciones, el comportamiento es más heterogéneo. En las oraciones incluidas (8 casos), el sujeto es un subtema. Pero en las oraciones (6 casos), sujeto y predicado son remáticos, en tanto que el objeto directo actúa como tema.

En cuanto al objeto indirecto, sólo se encontró como inicio en las oraciones incluidas. En todas ellas, el sujeto se encontraba pospuesto. Esto pudiera inclinarnos a pensar, siguiendo las propuestas teóricas, que su aparición conlleva la posposición del sujeto, haciendo la salvedad de que la baja frecuencia de su aparición sólo permitiría evidenciar una tendencia.

En lo que respecta a las motivaciones para la aparición del objeto indirecto al principio de la oración, en este corpus sólo se comprobaron dos motivos. En 2 casos se introduce información de carácter general al desarrollo discursivo, por lo cual todo el enunciado (incluyendo el *oi*) es remático. En los otros 4 casos, el *oi* es el tema y tanto sujeto como el resto del predicado constituyen el rema.

Como ha podido verse, el sistema temático se convierte en la explicación de los objetos directos e indirectos iniciales de oración.

E.3) Atributos al comienzo de la oración

- *“Concebidas para fijar la atención nacional sobre los grandes temas de interés colectivo, tomar las bases para un acuerdo*

democrático como centro de discusión podría dar otra dimensión a la dinámica política,..."

- "*Tan molesto* estaba el Marco Polo tropical, que a su llegada lanzó sobre sus críticos una maldición terrible..."

Otra posibilidad es que el enunciado se inicie con un atributo. Esta organización se encontró en 8 preferencias. La mayoría (6 casos) conllevaba la posposición del sujeto. Desde el punto de vista de la articulación comunicativa, en casi todos no existe un motivo claro por el cual el atributo inicie el enunciado. Parece ser que en las oraciones principales tal ordenamiento es intencional (sucede en 4 casos), por cuanto el tema no es el atributo, sino el sujeto que ha sido ubicado en posición postverbal. Podría asumirse la observación hecha en la bibliografía de que la anteposición del atributo implica la posposición del sujeto. En las oraciones incluidas (2 casos), se evidenció que el atributo era tema y el sujeto subtema. En 2 oraciones que tenían el sujeto antepuesto, todo el enunciado era remático, producto de la incorporación en el hilo discursivo de nueva información. Como se ve, sólo 4 enunciados podrían justificarse por criterios formales, en tanto que los otros 4 por comunicativos.

E.4) Enunciados con *como* y *según*

- "*Como el alcalde había declarado* hacía corto tiempo que en medio año convertiría a Caracas en una segunda Madrid,..."
- "... haciendo *como decía Lope de Vega* en su genial soneto sobre los sonetos..."

En estos casos, no podemos hacer ningún tipo de observación fiable, debido a su bajo índice de ocurrencia dentro de nuestro corpus.

Simplemente haremos una exposición de los casos que se encontraron.

Cuando la oración incluida se inicia por *como* y su núcleo es un *verbo de habla* (10 casos), pareciera que se prefiere la posposición del sujeto, conforme se ha señalado en la bibliografía. Sólo aparece antepuesto en 2 incluidas cuando introduce una expresión causal, en cuyo caso el sujeto es el tema y el resto del enunciado rema. En los demás casos (8), todos con el sujeto postverbal, el *como* actúa como atributo (equivalente a *así*). Este tipo parece que introduce, en su mayoría, enunciados remáticos, con información específica (4 casos en los que *como* posee referencia catafórica), como incorporación nueva con respecto a la que se venía desarrollando. En 2 casos, el *como* actúa como tema (con referencia anafórica), mientras que el sujeto es subtema y el predicado rema. También con 2 casos se encuentra la estructura oracional en la que el sujeto se comporta como tema y el resto del enunciado como rema, conllevando al estar pospuesto el ordenamiento rema-tema. De estos 10 enunciados iniciados por *como* y con verbo de habla, sólo estos dos últimos se explicarían exclusivamente por razones gramaticales.

En cuanto a las estructuras encabezadas por *como* seguidas de un *verbo que no es de habla*, encontramos 12 enunciados, 6 con anteposición del sujeto y 6 con posposición. Las anteposiciones se dividen en dos subgrupos: 4 enunciados que rompen con la progresión temática para incorporar información nueva de carácter general (2 enunciados) o información específica (otros 2). En el segundo subgrupo (2 frases), el sujeto actuaba como tema del enunciado. En los 6 casos con posposición del sujeto, también encontramos dos categorías: la primera (4 casos) obedece a que el *como* actuaba como tema (de referencia anafórica) y el resto del

enunciado como rema; y la segunda (2 casos) rompe con el desarrollo discursivo para incorporar información nueva de carácter general, en consecuencia, todo el enunciado es remático.

Finalmente, con *según* y *verbo de habla*, pareciera que la posposición del sujeto implica que toda la información que se introduce es de carácter remático, pues aporta un contenido específico al avance discursivo.

Nuevamente, las ubicaciones del sujeto en este tipo de estructuras se explicarían por el funcionamiento comunicativo.

F) Por el empleo de estructuras tematizadoras

En cuanto a las fórmulas especializadas en la tematización, sólo se encontraron 2 casos, en los que había un circunstancial que actuaba como tema y el sujeto era subtema ("Respecto al avión de marras, este gobierno actúa como si tuviera pena").

Hasta ahora, nos hemos dedicado a establecer la relación entre las estructuras gramaticales y la progresión temática, en atención a la ubicación del sujeto con respecto al verbo. En general, ha podido observarse que su localización dentro de la oración se debe más a motivos comunicativos que a aquellos puramente gramaticales. En la siguiente sección, ahondaremos en la relación entre la clase semántica del verbo y su influencia en la posición del sujeto.

Segunda sección del análisis: El papel del tipo de verbo en la posición del sujeto

El objetivo de esta sección es dar respuesta a la pregunta: ¿Qué rol desempeña la clase semántica del verbo en la posición del

sujeto en el enunciado? Para esta parte, se realizó una clasificación de todos los verbos presentes en los textos, en atención a la clasificación propuesta por Hernández (1995):

- A. Verbos que indican movimiento que afecta al actor y sujeto: *correr*.
- B. Verbos que indican movimiento que afecta al complemento: *mover*.
- C. Verbos que expresan relación entre actor y objeto, con resultado o cambio: *escribir*.
- D. Verbos que comunican percepción sensitiva: *paladear*.
- E. Verbos que expresan actividad mental: *pensar*.
- F. Verbos comunicativos: *decir*.
- G. Verbos que transmiten una acción inherente del actor: *llorar*.
- H. Verbos de procesos con movimiento del sujeto: *naufregar*.
- I. Verbos de procesos sin movimiento, con expresión de resultado: *hervir*.
- J. Verbos de procesos sin movimiento, sin expresión de resultado: *llover*.
- K. Verbos estativos que manifiestan relación sujeto - objeto: *parecerse*.
- L. Verbos estativos que no manifiestan relación sujeto - objeto: *ser, estar*.

Para garantizar la consistencia de este análisis, no fue suficiente con asignar un código a cada enunciado dependiendo del tipo

de verbo que lo constituía. Fue necesario elaborar, para cada categoría, un listado con todos los verbos que en ella se incluyeron, a fin de verificar la pertenencia y la validez de la clasificación para cada uno de ellos. Además, se recurrió a separar los verbos que tenían el sujeto antepuesto de aquellos que lo tenían pospuesto. Sobre la base de esta discriminación, se procedió a analizar los enunciados con posposiciones. Lo primero que se hizo fue descartar como motivadoras de posposición aquellas categorías que porcentualmente presentaban índices similares tanto para la ubicación S+V como para V+S. En segundo lugar, se obviaron aquellos casos de ocurrencia mínima, que no permitían inferir que favorecieran la posposición. Posteriormente, se pudo aislar un grupo de verbos que, aunque no eran exclusivos de V+S, sí parecían favorecer esta distribución. Los datos sobre este aspecto pueden observarse en la siguiente tabla.

Tabla 9. Clases de verbos y posición del sujeto

Posición del sujeto	Sujeto preverbal	Sujeto postverbal	TOTALES
Tipos de verbos			
Clase +A: <i>correr</i>	71	4	75
Clase +B: <i>mover</i>	6	0	6
Clase +C: <i>escribir</i>	12	8	20
Clase +D: <i>paladear</i>	12	0	12
Clase +E: <i>pensar</i>	68	21	89
Clase +F: <i>decir</i>	51	8	59
Clase +G: <i>llorar</i>	2	0	2
Clase +H: <i>naufragar</i>	10	7	17
Clase +I: <i>hervir</i>	4	4	8
Clase +J: <i>flotar</i>	70	13	83
Clase +K: <i>parecerse</i>	92	5	97
Clase +L: <i>ser - estar</i>	105	33	138
TOTALES	503	103	606

Como podrá verse en la tabla 9, los verbos con mayor frecuencia de aparición son los estativos que no manifiestan relación sujeto – objeto (*ser – estar*, 138 enunciados), seguidos en orden decreciente por los estativos que sí manifiestan esta relación (*parecerse*, 97 casos), los que expresan actividad mental (*pensar*, con 89 preferencias), aquellos que comunican procesos sin movimiento y sin expresión de resultado (*llover*, con 83 oraciones), los verbos que indican movimiento que afecta al actor y al sujeto (*correr*, 75 frases), los comunicativos (*decir*, con 59 enunciados), los que expresan relación entre actor y objeto, con resultado o cambio (*escribir*, con 20 casos), aquellos que comunican procesos con movimiento del sujeto (*naufregar*, 17 preferencias), los que expresan percepción sensitiva (*paladear*, 12 oraciones), los verbos de procesos sin movimiento, con expresión de resultado (*hervir*, 8 frases), los que señalan movimiento que afecta al complemento (*mover*, 6 enunciados) y aquellos que indican una acción inherente al actor (*llorar*, 2 preferencias).

No existe ninguna categoría que se encuentre solamente en los enunciados con posposición del sujeto. Sin embargo, sí existen algunas que sólo se dan en construcciones con anteposición (verbos de la clase de *mover*, *paladear* y *llorar*); está claro que ésta es sólo una suposición, debido al bajo índice de aparición de este tipo de verbos. No hay diferencias significativas entre dos de las categorías analizadas: los verbos del tipo *escribir* (con 12 anteposiciones del sujeto y 8 posposiciones) y *naufregar* (10 y 7 preferencias en cada caso). En cuanto a las categorías de *correr* y *parecerse*, se prefiere la anteposición del sujeto (71 y 92 casos, respectivamente), frente a la posposición que no llega a ser significativa (4 y 5 enunciados, en cada clase).

Tampoco nos atreveríamos a afirmar que en el resto de las categorías se favorece la posposición, pues si bien el porcentaje de éstas aumenta, no se puede obviar que son las categorías verbales más numerosas, dentro de la clasificación que aquí se ha manejado. Sin embargo, el comportamiento de los verbos estativos que manifiestan relación sujeto-objeto (*parecerse*), la segunda más frecuente, que casi no acepta posposiciones, nos permitiría decir que en el resto de las clases se marcan tendencias. Los verbos con sujeto antepuesto comunicaban expresión verbal (*plantear, contar, decir, argumentar, etc.*), un proceso sin resultado (*aumentar, tomar, asumir, ensayar, aparecer, implicar, tener, etc.*), actividades mentales (*saber, ocurrir, olvidar, importar, falsear, revelar, incomodar, sentir, encantar, disgustar, etc.*) y estado (*ser, estar, faltar, abundar, quedar, ser necesario, posible, etc., existir, estar claro, oscuro, etc., resultar insólito, significativo, etc.*). Pero además, en todos estos casos, el sujeto contenía la información conocida, era el tema. Las dos últimas clases se corresponden con las propuestas por Morales (1982), quien propone que los verbos que prefieren la posposición son los de reacción psicológica y los intransitivos estáticos.

Tercera sección del análisis: La relación entre sistema de la información y progresión temática

En esta sección, se busca dar respuesta a la interrogante: ¿El sistema temático y el sistema de la información son en realidad dos organizaciones distintas o una sola que obedece a diferentes motivaciones comunicativas y que influye en la ubicación del sujeto? Profundizaremos un poco más en la relación entre el sistema temático y el sistema de la información. Con ello, se ofrecerá evidencia para evaluar la equiparación de las nociones de nuevo y dado con tema y rema, con lo cual los dos sistemas señalados serían en realidad uno

solo. Ya se han ido mostrando algunos patrones cuando se ha tocado cada uno de los aspectos gramaticales anteriores.

Tabla 10. Relación tema – rema y dado – nuevo

Relación	Total de enunciados	Porcentajes
I.- Posición tema – rema es idéntica a dado – nuevo	960	79%
II.- Posición tema – rema es diferente a dado – nuevo	252	21%
Total de enunciados trabajados	1212	100%

En primera instancia, se destaca en la tabla 10, que en la gran mayoría de los enunciados (79%) es imposible distinguir entre tema – rema y dado – nuevo, pues los constituyentes ocupan la misma posición (tema es el mismo contenido dado y rema es a su vez el contenido nuevo). Nuestros datos se aproximan mucho a los de Morales (1982), según los cuales las preferencias con coincidencia tema – dado llegaban al 84%.

I. Posición tema – rema es idéntica a dado – nuevo

La posición más frecuente en la construcción del enunciado desde la perspectiva comunicativa es tema – rema, coincidiendo con información dada – nueva y con la posición inicial para el tema. Se distinguen dos grupos: cuando sujeto y tema coinciden y cuando no.

- a) Cuando el sujeto cumple la función de tema se antepone al verbo y se ubica al inicio del enunciado (840 frases, 69%).
- b) Cuando es otro elemento el que cumple la función de tema (un circunstancial, un objeto directo, etc.), vuelve a suceder que tema y dado coexisten al inicio de la oración, pero ocurren

comportamientos distintos. (b.1) El sujeto –antepuesto al verbo- actúa como **subtema** (36 casos, 3%), pues actualiza en ese enunciado una unidad presentada con bastante antelación en enunciados previos; el **tema** abarca información mencionada en el enunciado inmediato anterior, en tanto que el subtema retoma un elemento que no se ubica al mismo nivel como información conocida. Recuérdense las categorías de tema y resto de tema de Combettes y Tomassone (1988) y Villegas (1996). (b.2) Aunque en mucho menor grado (12 preferencias, 1%), esta estructura no es ajena a la posposición del sujeto, mas –insistimos- tema y dado coinciden al inicio de la frase. (b.3) También puede ocurrir que el sujeto pertenezca al rema, caso en el cual resulta indiferente que el sujeto vaya pospuesto (36 oraciones, 3%) o antepuesto al verbo (otras 36, 3%).

En todos estos casos, que abarcan 960 enunciados (79%), no es posible, enfatizamos, discriminar entre sistema de la información y sistema temático, por cuanto coinciden plenamente: el tema está al inicio del enunciado y comunica información conocida. En consecuencia, esta mayoría pareciera ser apoyo suficiente para sostener que sistema temático y sistema de la información son una misma cosa. La posición contraria no ofrece explicaciones a esta avasallante simultaneidad. Sin embargo, habrá que revisar otros casos (252 construcciones, equivalentes al 21%), en los que no hay tal coincidencia.

II. Posición tema – rema es diferente a dado – nuevo

Como se ha dicho, existen 252 construcciones (21%) en las que tema –como el elemento ubicado al extremo izquierdo de la

cláusula- y dado no coincidirían. ¿Se explicarán estos casos por el sistema informativo, lo cual nos permitiría decir que es diferente al sistema temático?

Hay varias variables que hay que considerar: (a) enunciados iniciados con unidades phemáticas (20 casos, 2%), (b) aquellas preferencias que son totalmente remáticas (218 casos, 18%), (c) preferencias que posponen el sujeto con información conocida por motivos gramaticales (14 casos, 1.1%). Pero un análisis detallado evidenciará cuál sistema explica estos casos.

- a) En las construcciones que se inician con **unidades phemáticas** (20 frases, 2%), el sujeto se comporta como tema y permanece en posición preverbal. Esto conlleva que se separen sistema de la información y sistema temático, cuando el tema es concebido simplemente como el elemento extrapolado a la izquierda de la construcción, diferente de la información dada. Pero en realidad, la construcción comienza reportando contenidos que no participan del dinamismo comunicativo, seguidos por el tema y luego por el rema. Algunas consideraciones prácticas evidenciarán la impropiedad de separar el tema solamente por el criterio formal de su ubicación. En primer lugar, en este análisis la unidad inicial no es aquella de la que se predica en el enunciado. Ya esto es un criterio suficiente para descartar el enfoque, pues para quienes definen el tema como el elemento extrapolado a la izquierda, el tema es además la unidad de la que se predica. El elemento del que se habla está representado por el sujeto. En segundo lugar, las unidades phemáticas, que no pertenecen a la predicación ni al elemento central de la oración, constituyen sólo un marco de interpretación de la

relación tema – rema. En consecuencia, distinguir entre sistema temático y sistema de la información es impropio para explicar este tipo de preferencias y además de oscurecer el análisis, resulta innecesariamente costoso. Es más consistente concebir que el enunciado se inicia por un elemento neutral, que marca los límites en los cuales debe comprenderse el mensaje, y que, en relación con el resto de las construcciones del texto, el tema contiene la información conocida, seguido por la desconocida (rema).

- b) En lo que respecta a los **enunciados remáticos** (218 casos, 18%), se prefiere en la mayor parte de los casos la anteposición del sujeto, a pesar de que no se descarta la posposición. Nuevamente, resulta impropio y metodológicamente costoso distinguir entre los dos sistemas que se vienen estudiando. Hacerlo así obligaría a sostener que no hay frases que contienen en su totalidad información nueva y que el sujeto siempre sería el tema de estos casos (pues inicia todos estos enunciados), pero olvidaría que no es de él de quien se habla en el enunciado: en ellos no hay tema, en sentido estricto. ¿Cómo explicar la preferencia inicial de un texto? Cualquiera de sus constituyentes podría actuar como tema. Sólo será posible saberlo al confrontarlo - textualmente- con los enunciados inmediatos siguientes. Lo mismo ocurre cuando en el desarrollo del hilo discursivo se produce una ruptura que incorpora un cambio temático: el nuevo enunciado que se introduce no puede reportar de entrada el tema como aquello de lo que se habla, simplemente añade información nueva, bien sea general (conocida o presupuesta por la gran mayoría de una comunidad de habla: *La vida sana es importante*), bien de carácter específico (*Una*

secretaria trajo un recado del presidente). Asumir el criterio de separar sistema temático y sistema informativo (para afirmar que en todo enunciado el tema está al inicio y de él se predica en el enunciado) deja sin explicar la existencia de las rupturas temáticas y la inclusión de oraciones nuevas.

Como se ve, las clases (a) y (b) se explican de forma bastante consistente por el sistema temático. Sólo quedaría un tercer grupo, representado por 14 casos (de un total de 354 enunciados), en el que se podría distinguir entre el sistema informativo y el temático. ¿Justificarán estas excepciones la existencia de dos sistemas independientes? En lo que sigue, separaremos todos los casos en los que la información conocida no está al inicio de la construcción (y obviamente, no comienza con phemas ni es un enunciado remático). Estos serían los únicos ejemplos que podrían explicar el tema solamente por su ubicación a la izquierda del enunciado, independientemente de la información conocida. Trataremos de demostrar lo costoso e innecesario que resulta mantener esta posición.

- c) Las preferencias que posponen el sujeto con información conocida conlleva que al inicio del texto se ubique un elemento que podría identificarse con el tema, por argumentos posicionales. Pero nuevamente el valor semántico enturbia aceptar este criterio: no es de ellos de quienes se predica en el enunciado. En realidad, el motivo parece ser la **estructura gramatical de la oración**. Recurrir sólo a la progresión temática no logra explicarlos satisfactoriamente. Sólo en ellos se distinguiría tema y dado. (c.1) De ellos, 2 son preguntas parciales, iniciadas por una unidad interrogativa, en las que el

sujeto contiene la información dada. ¿Deberemos entender entonces que mientras el sujeto reporta lo conocido el tema es el elemento interrogativo? ¿Es de este elemento de lo que se predica en el enunciado? Resulta difícil aceptar esta interpretación. Parece más sencillo –y en consecuencia metodológicamente menos costoso- concebir que el tema se pospone en estos casos por motivos gramaticales (la unidad interrogativa ocupará generalmente posición inicial del enunciado). (c.2) Otros 2 casos constituyen oraciones incluidas (de carácter temático) que cumplen función de sujeto, el cual ocupa posición postverbal. Nuevamente surgirían dudas si se considerase el verbo con el que comienzan estas preferencias como el tema; resulta más comprensible justificar la posposición del tema debido a que formalmente es una oración incluida, que como se ha visto, influyen en la posposición del sujeto. (c.3) Los otros 2 casos responden a una estructura atípica: se inician por complementos (uno directo y otro circunstancial) que contienen información nueva, y el sujeto –que contiene la información dada- está pospuesto, el tema –en la perspectiva del sistema de la información- sería el elemento transpuesto a la izquierda. Tal posibilidad no resulta extraña y se ha reportado en las secciones anteriores, con la salvedad de que en estas construcciones los complementos coincidían con la información conocida. Nos parece más congruente declarar que en estos enunciados el tema sigue coincidiendo con los contenidos dados, comunicados por medio del sujeto, pospuesto debido a que la anteposición de complementos podría favorecer en algunos casos la posposición. En consecuencia, en nuestra perspectiva, recurrir al sistema de la información como separado del esquema temático también

es inconveniente en esta oportunidad. (c.4) Los ocho casos restantes (en un corpus total de 1212 preferencias) presentan posposición del sujeto que contiene la información conocida. En ellos, el tema –formalmente caracterizado- estaría a la izquierda del enunciado, pero nuevamente no constituye una unidad predicativa; la ubicación del sujeto no responde a motivos comunicativos ni tampoco puede explicarse por su comportamiento gramatical. En consecuencia parecen deberse a **motivos intencionales** del escritor. En todo caso, estos serían las únicas preferencias de todas las estudiadas, siendo estrictos, en los que podría aplicarse la diferenciación entre información dada y el tema como elemento inicial de la preferencia. Creemos no obstante, que su baja productividad en el corpus analizado evidencia que resulta demasiado costoso mantener esta división; es mejor (y más lógico) concebir que el escritor ha decidido violentar la estructura canónica tema – rema, que siempre representará los conceptos de contenidos conocidos y desconocidos.

Conclusiones

En esta parte sistematizaremos las respuestas a las preguntas que permitían el logro de los objetivos propuestos en la investigación.

1. En lo que respecta al papel del sujeto en el dinamismo comunicativo cuando no cumple la función de tema, contrario a lo que comúnmente puede pensarse, en esta investigación se encontró que no actúa siempre como rema, sino que el sujeto puede desempeñarse como subtema, en aquellos casos en los que el tema está representado por otro constituyente sintáctico (od, oi, circunstancial, atributo). En estas preferencias, la

información del subtema no es tan conocida como la reportada en el tema, bien por haber desaparecido del discurso inmediato anterior (aunque ya había sido presentado), bien porque posee menor carga o realce como información dada.

2. En cuanto a si influyen en la posición del sujeto en español de Venezuela factores exclusivamente gramaticales, hemos encontrado que la mayoría de las veces no es así, sino que existen también motivaciones textuales, pragmáticas. Por ejemplo, cuando los sujetos son de carácter remático se posponen, por lo cual no puede decirse que imperen motivos gramaticales solamente (infinitivos, oraciones incluidas, sujetos de exclamaciones y de preguntas, contenidos pasivos expresados con cuasirreflejas pasivas). Por el contrario, pareciera que los usuarios se valen de estructuras en la lengua para comunicar enunciados que en su totalidad transmiten información desconocida. Es decir, **pareciera haber estructuras lingüísticas especializadas en esta función textual**. Esto se comprueba con los casos de las categorías citadas que no conllevan la posposición del sujeto: se explican porque éste no es rema, sino tema del enunciado, lo cual pareciera favorecer la anteposición. Igualmente, habría que destacar que, contrario a lo propuesto en la bibliografía, en esta investigación no se encontró que los sujetos largos exijan la posición postverbal: si son tema la asumen, pero si son rema, se posponen. También esto se cumple cuando los sujetos son cortos, mayoritariamente se anteponen al verbo (y son tema), pero los hay pospuestos y se explican fundamentalmente porque son remáticos. Asimismo, muchos de los criterios gramaticales que se exponen en la bibliografía como condicionantes de la posición del verbo, no parecen operar en el español de Venezuela, al menos en el corpus analizado, pues en

esta variedad parecen privar criterios comunicativos por encima de los formales.

3. En cuanto a los verbos, hemos visto que en las clases que prefieren la anteposición (expresión verbal, proceso sin resultado, actividades mentales y estado) también impera el criterio de que el sujeto es temático y reporta la información nueva. De manera tal que no es posible afirmar que la ubicación del sujeto se deba exclusivamente a la clase semántica del verbo.

4. Conforme al análisis que hemos propuesto, el sistema temático y el sistema de la información no son en realidad dos organizaciones distintas, sino una sola que obedece a diferentes motivaciones comunicativas. Esto se demuestra porque su disociación no elucida la enorme cantidad de preferencias en las que el tema y la información conocida coinciden. Tampoco aclara las estructuras phemáticas ni las remáticas, en las que el elemento inicial no puede ser tema por cuanto no es el núcleo pragmático ni textual del cual se predica en el enunciado; asimismo, deja sin explicar la existencia de las rupturas temáticas y la inclusión de oraciones nuevas. Los resultados se aproximan a los de Morales (1982), pues si la simultaneidad léxica de tema con dado y rema con nuevo se dio en su estudio en la mayoría de los casos, en esta investigación también fue la generalidad. Los casos restantes se explican por los mismos motivos (enunciados remáticos, motivos intencionales o gramaticales), aunque aquí se añaden los phemas. De esta forma, podemos concluir afirmando que sistema temático y sistema de la información son una sola función textual y que la misma coadyuva con la determinación de la posición del sujeto en español y de su funcionamiento textual.

Referencias

- Brown y Yule .(1993). *Análisis del discurso*. Madrid: Visor.
- Combettes, B. y R. Tomassone (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bélgica: Prisme.
- Delbecque, N. (1991). La enseñanza del orden de las partes de la oración en francés y en español. En *Lenguaje y textos, n° 1*.
- Fernández Ramírez, S. (1986). El orden de las palabras en español: la posición del sujeto. En I. Bosque. *Gramática española. 4. El verbo y la oración*. Cap. IX. Madrid: Arco Libros.
- Fernández Soriano, O. (1993). Sobre el orden de palabras en español. En *Dicenda, n° 11*.
- Garrapiz, A. (1995). El orden de palabras en la prosa castellana moderna. En *Boletín de la Real Academia Española*. Tomo LXXV, Cuaderno CCLXIV.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (1997). *Temas, remas, focos, tópicos y comentarios*. Madrid: Arco-Libros.
- Halliday, M.A.K. (1975). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (comp.). *Nuevos horizontes de la lingüística*. Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández Alonso, César (1995). *Nueva sintaxis de la lengua española*. Salamanca: Colegio de España.

- Jiménez Juliá, Tomás (1996). Eje temático y tema en español. En Casado Velarde et alii (edit.). *Scripta filológica in memoriam M. Taboada*. Coruña: Universidad de Coruña.
- Metzeltin, Miguel (1993). La tematización y sus estrategias. En *Antiqua et nova romanía. Estudios lingüísticos y filológicos en honor de José Mondéjar en su sexagésimo quinto aniversario*. Tomo II. Granada: Universidad de Granada.
- Morales, Amparo (1982). La posición de sujeto en el español de Puerto Rico a la luz de la clase semántica verbal, la oposición tema-remata y el tópicico oracional. En *Lingüística española actual*. IV, 1.
- Muñoz, María (1992). Adverbio y subjetividad. En *Investigaciones semióticas IV. Describir, inventar, transcribir el mundo* (Actas del IV Simposio Internacional). Volumen II. Sevilla: Visor.
- Rodríguez Izquierdo, Fernando (1985). Procedimientos de topicalización en el habla culta de Sevilla. En V. Lamíquiz (coord.) *Sociolingüística andaluza*, nº 3, Sevilla.
- Sánchez, Iraida (1993). Coherencia y órdenes discursivos. En *Letras 50*. Caracas: UPEL-IPC.
- Simone, R. (1993). *Fundamentos de lingüística*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, Teun (1984). *Texto y contexto*. Cátedra: Madrid.
- Villegas, César (1996). *Progresión temática y macroestructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativo*. Tesis para la Maestría en Lingüística. Caracas: UPEL-IPC.

Villegas, César (1998). El estudio de la estructuración discursiva por medio de la progresión temática. En *Revista Lenguaje*. N° 26. Cali: Universidad del Valle.

Zemb, J. M. (1983). Les occurrences phématicques, rhématicques et thématiques des archilexèmes "modaux". En J. David et G. Kleiber (ed.). *La notion semantico-logique de modalité*. Paris: Université de Metz.

Zubizarreta, M. (1999). Las funciones informativas: tema y foco. En I. Bosque y V. Demonte —directores. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo 3. Madrid: Espasa-Calpe.

Reseñas

TODAS LAS ALMAS

Javier Marías (2002)

Madrid: Santillana Ediciones Generales.

294 páginas.

(Premio Ciudad de Barcelona)

JOSÉ RAFAEL SIMÓN PÉREZ

irasio@cantv.net

...“Nuestra misión es no durar mucho, no persistir, no permanecer, porque si duramos un poco más de lo debido entonces se acaba la gracia y empiezan los sufrimientos y vienen tragedias. Tragedias imbéciles, tragedias evitables, tragedias buscadas”.

Clare Bayes, en **Todas las almas**.

Javier Marías es, sin duda alguna, uno de los autores más importantes de la narrativa española contemporánea. Autor, entre otras obras, de **Cuando fui mortal** y **Negra espalda del tiempo**. En estas breves líneas, reseñaremos **Todas las almas**, libro que data de diciembre de 1988, traducido aproximadamente a trece lenguas y adaptado también al lenguaje cinematográfico.

Un profesor español es contratado para dar clases en un famoso college de la mítica Oxford. Allí, en ese sitio en el que ese hombre es un forastero y está de paso, conoce a otra profesora:

Clare Bayes, casada, con un hijo: el niño Eric que estudia en Bristol y cuya infancia (la de Clare Bayes, claro está) transcurrió en las cercanías de la ciudad india de Delhi, con las aguas del Jumna como compañía. Clare y el profesor español se hacen amantes esporádicos. Entablan, así, una relación que tiene de antemano fecha de terminación: el vencimiento del contrato de éste. Por eso, están condenados a no durar mucho, a no persistir, a no permanecer, tal como se apunta en la cita. Amantes entre clase y clase en la casa piramidal del profesor o en la habitación de un hotel de Reading, Londres o Brighton. Con esta historia de fondo, la novela se torna en una reflexión acerca de ciertas costumbres inglesas (la high table, las miradas con velo, por sólo citar dos ejemplos).

Del mismo modo, **Todas las almas** constituye un vívido retrato de una emblemática ciudad universitaria británica, Oxford, en la que hay de todo, desde profesores homosexuales que chantajea alumnos (Cromer-Blake, el mejor amigo del profesor madrileño), hasta docentes ya jubilados que añoran su vida en el college (Toby Rylands, quien para más señas también fue espía del servicio secreto británico). En este sentido, vale la pena presentar la siguiente cita, en la cual se esbozan algunos calificativos sobre Oxford: *... "Era otro soltero más de la ciudad de Oxford, otro continuador de la vieja tradición clerical de aquel sitio **inmutable e inhóspito y conservado en almíbar**, como ya he dicho que dijo uno de mis predecesores"...* (El personaje al que se hace alusión es Alec Dewar).

Igualmente, a medida que transcurre la lectura del texto, el cual se construye sobre el pensamiento que fluye y que no da descanso ni tregua, empiezan a aflorar algunos temores de este profesor español (que ha sido, es y será siempre de Madrid). Uno de los más recurrentes tiene que ver con la premonición de terminar como uno

de los mendigos y pordioseros de Oxford, tan altaneros y orgullosos ellos. O como un escritor de apellido Gawsworth que después de acumular mucho poder y de ser considerado una promesa literaria, terminó deambulando por las brumosas calles de Oxford. Personaje éste que reaparece al final de la novela relacionado con la madre de Clare Bayes producto, al parecer, de una fantasía o imaginación del personaje principal.

Por si fuera poco lo ya dicho, en **Todas las almas** se ofrecen definiciones de la fidelidad y de la infidelidad, las cuales resultan verdaderas joyas en lo que a ingenio y a desparpajo se refiere. De la primera se dice que se refiere “a la constancia y exclusividad con que un determinado sexo penetra o es penetrado por otro igualmente determinado, o se abstiene de ser penetrado o penetrar en otros”. De la segunda, la infidelidad, se expone que se trata de “la inconstancia y alternación y el abarcamiento de más de un sexo: la promiscuidad literal,” en suma. Es decir, que desde las páginas del libro en cuestión, se sostiene que tanto la fidelidad como la in-fidelidad tienen que ver más con el sexo que con cualquier otro ámbito de la vida humana.

Para concluir, podemos señalar que Javier Marías es también autor de **Corazón tan blanco**, una de sus obras más conocidas. **Corazón...** es “una novela sobre el secreto y su posible conveniencia, sobre el matrimonio, el asesinato, la instigación, sobre la sospecha, sobre el hablar y el callar, sobre los corazones tan blancos que poco a poco se van tiñendo y acaban sabiendo lo que nunca quisieron saber”.

Pero también Marías es el galardonado autor de **Mañana en la batalla piensa en mí**, novela con la que ganó el Premio

Internacional de Novela Rómulo Gallegos hace algunos años atrás. La anécdota de **Mañana**... nos presenta a un hombre que es invitado a comer por una mujer que conoce muy poco y cuyo marido se encuentra en Londres por asuntos de trabajo. En la casa de esa mujer hay un niño-hijo al que acostar. Por fin, cuando se confirma el carácter galante y amoroso de la cita, la mujer se siente mal, agoniza y muere antes de convertirse en su amante. Ante un hecho tan inesperado, el hombre se pregunta qué hacer con el cadáver de la mujer muerta que no es su amante, con el hijo de ésta y con el marido ausente.

En definitiva, Javier Marías constituye uno de los autores más sólidos y representativos de la narrativa española contemporánea. Para muestra allí está **Todas las almas**, el libro reseñado. Un texto que hay que leer por las razones ya mencionadas. Y por otras que Usted, amigo lector, debe aventurarse a descubrir en la soledad de un cuarto, o en el banco de un parque, o en los vagones del metro atiborrados de gente. O, sencillamente, donde usted quiera.

LA MANZANA PEDAGÓGICA

Antonio Donado Tolosa (2001)
Caracas, Cerpe, Venezuela Competitiva
y SYPAL.

LUCÍA FRACA DE BARRERA
luciafraca@cantv.net

Para Edgar Morin (1999, p. 21) “la reforma de la enseñanza debe conducir a la reforma del pensamiento y la reforma del pensamiento debe conducir a la reforma de la enseñanza”. Por lo tanto, para poder cambiar nuestras formas educar es necesario que cambiemos el modo de pensar.

Ahora bien, hacia que derroteros debemos cambiar?

La UNESCO en 1996 precisó que la escuela debe enseñar a pensar, a aprender a aprender y a enseñar a convivir. De allí que Donado Tolosa plantee que la tarea de la reflexión pedagógica es urgentísima, así como la manera de pensar y de concebir al hombre. En esta dirección expresa que se debe considerar al ser humano de manera integral, en una comprensión integrativa del hecho educativo, y por demás compleja, pues toda acción educativa vincula a la persona en su entramado social.

Bajo estas consideraciones preliminares *La Manzana Pedagógica* fue inspirado en “la fe en la educación como utopía necesaria para los países pobres y en la convicción de que el conocimiento por naturaleza es un bien universal” (pág.14) y se propone “ a través de la obra de Edgar Morin encontrar las

herramientas para concebir la educación desde el centro de la complejidad de la vida en general, y de la humanidad en particular" (p. 155).

En relación con la reforma del pensamiento y de la enseñanza que propone el pensador francés, Edgar Morin, Donado Tolosa señala que se debe seguir "el camino de comprensión de la realidad sin reduccionismos, donde la escuela podrá extraer elementos valiosos para la formación de hombres y mujeres que aprendan a comprender y a defender sus vidas respetando las otras formas de vida" (p. 21). Ahora debemos indagar en el cómo.

En tal sentido la acción educativa que se plantea en *La Manzana Pedagógica* apunta hacia "una redefinición pedagógica que haga posible la formación de seres humanos aptos para sumir la realidad en toda su complejidad, sin la tentación simplificada mediante reduccionismos o generalizaciones sin fundamentos. Se debe aprender a vivir para vivir abrir la escuela al universo que sume la vida en la integralidad de sus componentes" (p. 29).

Para el logro de tales objetivos Donado Tolosa sigue los planteamientos de Piaget y describe en los capítulos 3, 4, 5 y 6 de la segunda parte, las características de los niños en cuanto a la inteligencia sensomotora, los años preescolares, los años escolares y la adolescencia como el despertar del ser, respectivamente.

En la tercera parte de *La Manzana Pedagógica* se ofrece un análisis de los aspectos esenciales de todo proyecto educativo en el cual "se deben articular las técnicas de enseñanza y aprendizaje que sepan conectarse a la corriente de la evolución natural y cultural del ser humano y capaz de resolver en su ámbito de acción comunitaria, la escuela, las tensiones que hasta allí proyectan las

contradicciones de la dinámica política y social con motivo del control del poder en la sociedad” (p. 98).

Para configurar tal proyecto educativo, propone, siguiendo a Edgar Morin, creador de la teoría del pensamiento complejo, una *antropología pedagógica* que rompa el cerco reduccionista y simplista de nuestra enseñanza tradicional.

En la antropología pedagógica, de acuerdo con Bruno Hamman (1992) se consideran los siguientes aspectos:

- el educando como ser dotado de un yo y de reflexión;
- el educando como un ser que requiere un sentido;
- el educando como un ser dotado de libertad;
- el educando como un ser con los otros;
- el educando como materialidad biológica y
- el educando como ser que necesita educación.

Esta antropología pedagógica se fundamenta en principios rectores tales como:

“El desarrollo estrategias de formación ética a partir de una comprensión de los valores humanos como sistemas de interacción de fuerzas neurobiológicas y culturales” (p. 114).

“Valorar las formas locales, nacionales y regionales de cultura sin sacrificar la inserción de las naciones en el horizonte de la humanidad como entidad universal.” (p. 114).

Por último, se plantea como cierre, la reforma del pensamiento del que se habló supra, como "un pensar la pedagogía en función del conocimiento, trasladando su centro de gravitación de la política y la economía a ejes que ponen en movimiento los recursos creativos del ser humano, que no son otros que las capacidades cognitivas del cerebro-espíritu" (p. 161). Sin embargo, los fundamentos de la antropología pedagógica se encuentran a la espera de su operacionalización en el aula y de unos docentes que la hagan realidad.

AUTORES DE LA REVISTAS LETRAS

Gloria Mercedes Balcarcel Zambrano. Doctora en Educación – EdD. Argosy University, AU, estado Unidos (1999). Maestría en Educación con énfasis en procesos de curricularización. Universidad Pontificia Javeriana, UPJ, Distrito Capital, Colombia – Universidad Autónoma de Bucaramanga (1993.1996). Pregrado Universitario en Licenciatura en Idiomas. Universidad Industrial de Santander, UIS, Santander, Colombia. En el área de docencia se ha desempeñado en la asignatura de Lengua Materna y Extranjera, teniendo como Línea de Investigación: Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas. Dentro de sus publicaciones en (Trabajos completos en eventos) se encuentran: *Conductas orales en la enseñanza de lenguas extranjeras, Increasing Learners' participation through corrective feedback in EFL classrooms, Functions of language instructors' oral behaviors in the development of EFL classes, Classroom Reserch*, Otros textos en revistas (magazines): *Oral behaviors in foreign language classes A preliminary report, Teacher talk at three Colombian higher education institutions.*

Dámaris Vásquez Suárez. Profesora de Lengua y Literatura (UPEL-IPC) Magister en Literatura Hispanoamericana. (UPEL-IPC). Estudiante de Doctorado en la Universidad de Salamanca. Profesora Agregado de la Universidad Simón Bolívar en el área de Lengua y Literatura. Ha publicado diversos trabajos en revistas especializadas sobre Literatura Latinoamericana y Enseñanza de la Lengua.

Norma Odremán Torres. Maestra normalista egresada del Colegio Divino Maestro en el año 1963. Licenciada en Educación, mención

Dificultades de Aprendizaje en la Universidad de Indiana, Estados Unidos, con una Especialización en esta misma área en la misma universidad. Magíster en Psicología de la Instrucción. Ha sido distinguida con diversos reconocimientos otorgados al área docente y literaria, entre ellos, la Orden Andrés Bello, mención corbata. Es autora de diferentes artículos en revistas científicas y universitarias en Venezuela y otros países de América Latina. Es autora y coordinadora de diversas ediciones de libros de textos y libros de literatura para niños en Venezuela y recientemente ha escrito una colección de artículos dirigidos a padres y docentes en la revista *Brújula*, así como también libros para niños y docentes. Ente los más recientes (2005-2006), se pueden mencionar tres obras de apoyo a los docentes que forman parte de la colección *Brújula Pedagógica*.

Rudy Benjamín Mostacero. Profesor de Castellano y Literatura, Especialista en Lingüística y Dialectología Hispanoamericana y Magíster en Lingüística. Profesor Titular de pregrado y postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto y Maturín y ex Coordinador del Subprograma de Maestría en Lingüística y del Centro de Estudios Textuales (CETEX: 1995-2005). Director-Editor de la revista *Textura*. Pertenece al Programa de Promoción al Investigador. Ha coordinado varios proyectos de investigación en las áreas de Psicolingüística, Oralidad, Escrituralidad, Semántica y Enseñanza de la Lengua Escrita, áreas en las que ha publicado artículos, ha dictado talleres y sustentado ponencias en eventos de la especialidad. Tiene un libro inédito sobre *Tendencias de la lingüística y de la semántica en el siglo XX* y trabajos igualmente inéditos sobre medicina y cultura popular en Venezuela. Ha publicado (en coautoría con Domingo Rogelio León) *Caripe: historia cotidiana y oralidad*, Gobernación del Estado Monagas:

Biblioteca de Temas y Autores Monaguenses.
ben_mos2@yahoo.com.

Pablo Arnáez Muga. Profesor Titular (jubilado) de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Núcleo de Maracay). Investigador y docente en el área de la Lingüística en los Postgrado de Barquisimeto, Maracay, Maturín y Valencia. Ha sido Jefe del Departamento de Lengua y Literatura de La UPEL-Maracay, Coordinador de la Maestría en Lingüística y Coordinador del Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Hugo Obregón Muñoz» (CILLHOM). Actualmente coordina la Línea: **La lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua**. Ganador del primer lugar en el IV Concurso Experiencias Creativas en Educación «Simón Rodríguez con el trabajo *Escribir en el aula* (1998). Ganador del Premio a la Labor Investigativa en la UPEL-Maracay (2003). Ganador también del Premio CONABA en sus tres convocatorias: 1998, 2000 y 2003 y miembro activo del Programa de Promoción del Investigador (PPI-Nivel II). Ha presentado conferencias y ponencias en eventos –nacionales e internacionales- y colabora, como autor y árbitro, en diversas revistas especializadas.

Rita Jáimez. Profesora en lengua y literatura española (Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Mención *Cum Laude*). Realizó el Master en Lingüística en esa casa de estudio (1996). Obtuvo el Premio Nacional de Investigación Educativa UPEL (1998). Ha publicado en diversas revistas venezolanas y extranjeras. Forma parte del cuerpo docente del Instituto Pedagógico de Caracas, además es miembro Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello» (IVILLAB). Actualmente

curso el Doctorado en Lingüística de la Universidad Autónoma de Madrid.

Roberto Limongi. Profesor graduado en Ciencias Aplicadas a la Educación Física, con Mención Honorífica Magna Cum Laude (1990-1995) en el Instituto Pedagógico de Caracas. Aprobación del Programa de Formación de la Generación de Relevo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (1996-1998). Estudiante del Postgrado en Ciencias Fisiológicas (Mención Fisiología) en el Instituto de Medicina Experimental de la Universidad Central de Venezuela (1997). Magíster en Lectura y Escritura en el Instituto Pedagógico de Caracas (2003). Profesional en entrenamiento del Laboratorio de Neurofisiología en el Centro de Biofísica y Bioquímica (Centro de Estudios Avanzados) del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (2001-2003). Miembro del Programa de Promoción al Investigador PPI (candidato).

César Augusto Villegas Santana. Profesor egresado del Pedagógico de Caracas (UPEL), en la especialidad de Lengua Española. Magíster en Lingüística en la misma Universidad. Cursó el doctorado en Lingüística Aplicada, en la Universidad de Valladolid (España). En el ámbito laboral, ha tenido experiencia docente en distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Profesor de pregrado y postgrado en distintas universidades nacionales, en cursos como Psicolingüística, Pensamiento y lenguaje, Sintaxis, Enseñanza de la lengua, Fundamentos lingüísticos para la lectura y la escritura, Pragmática, Metodología de la investigación, y seminarios de investigación. Fue Coordinador de la revista *Letras*. En la actualidad, se desempeña como Coordinador del Centro de Investigaciones Lingüísticas y

Literarias «Andrés Bello» (CILLAB, UPEL). Ha asistido a eventos nacionales y extranjeros (en América y Europa), tanto en el rol de asistente como en el de ponente y tallerista. Sus áreas de investigación son la enseñanza de la lengua, psicolingüística, gramática, español de Venezuela y análisis del discurso, en las que ha publicado en revistas nacionales y extranjeras. Ha sido distinguido por el Sistema de Promoción al Investigador (PPI) del Ministerio de Ciencia y Tecnología, y por la Comisión Nacional del Sistema para el Reconocimiento de Méritos a los Profesores de las Universidades Nacionales (CONABA).

José Rafael Simón Pérez. Profesor de Castellano, Literatura y Latín, mención Literatura egresado del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC), en el año 1995. Magíster en Lingüística de la misma institución, iniciada en el año 1998. Docente becario del Programa de Formación de Generación de Relevo desde julio-1998 hasta julio-2000, adscrito al departamento de Castellano, Literatura y Latín, cátedra de Lingüística General. Actualmente, se desempeña como profesor ordinario (Asistente-Tiempo Completo) del IPC, Departamento de Castellano, Literatura y Latín. Ha publicado en la revista *Letras* («La obsesión paterna en los cuentos *El retorno e Iguar* de Slavko Zupcic»). Es autor del libro de cuentos *Los prisioneros de Masala y otros relatos* (UPEL-IPC-CILLAB, 2000), así como de otros dos textos escolares publicados por Editorial Excelencia.

Lucía Fraca de Barrera. Profesora de Lengua y Literatura (1976, UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas), Especialista en Investigación Lingüística (1978, Instituto de Cultura Hispánica, Madrid, España), Magister en Lingüística Descriptiva y Aplicada (1985, Universidad de Essex, Inglaterra), Doctorado en Educación

(2005, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela). Investigadora activa del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias «Andrés Bello». Ha publicado diversos artículos especializados y algunos libros, entre los que se pueden mencionar: *Psicolingüística y desarrollo del español*, *Psicolingüística y desarrollo del español (II)*, *Una didáctica integradora para la enseñanza de la lengua materna*, *Una didáctica integradora para la enseñanza de la lengua materna*, *Estrategias Metalingüísticas*, *Hacia una reflexión de la lengua materna en el aula I y II* y *Pedagogía Integradora en el aula*, entre otras.

ÍNDICES PREVIOS 2004 – 2006

Letras 68 – Año 2004, N° 1

Commemoración XL Aniversario del CILLAB y XXVIII Aniversario del Taller Literario «Marco Antonio Martínez»

Autor	Artículos	Páginas
César Villegas	Presentación	9 – 13
Anneris Pérez	Del Boletín de 1958 a Letras 2004 y más allá	15 – 45
Sebastiana de Golik	Estrategias cognitivas utilizadas por los niños preescolares en la elaboración de resúmenes orales	47 – 76
Jorge González y Gladys Romero	Patrones de la alternancia español – inglés en el contexto estudiantil universitario	77 – 96
Luis J. Hernández	Doña Bárbara fuera de su tiempo: una relectura desde las paradojas del cuerpo y las metáforas del amor	97 – 119
 Reseñas		
Alí Rondón	Cómo leer y por qué, de Harold Bloom	121 – 123
José Simón	Vivir para contarla, de Gabriel García Márquez	125 – 127

Letras 69 – Año 2004, N° 2

Autor	Artículos	Páginas
Luis Álvarez	Ciclos y alteridades en la poesía de Tulio Durán Vegas	9 – 24
Rita Jáimez	La diversidad lingüística a través de refranes hispanoamericanos	25 – 55
Emilia Faye Pedrosa, Cleide	El género textual 'frase' y su aplicación en el aula	57 - 78
José Beria y Marlene Socorro	Las variaciones fonológicas en el sistema verbal del Kari'ña (Caribe)	79 – 108
Reseñas		
Beatriz Valles	Habla pública: de lo pragmático a lo fónico , de Berta Chela, Godsuno Chela e Iraima Palencia	109 – 110
Anneris Pérez	Sekesekeima. El violín mágico (Monte Ávila Editores)	111 – 113

Letras 70 – Año 2005, N° 1

Autor	Artículos	Páginas
Jorge González y Gladys Romero	La acentuación en el inglés de hispano-hablantes nativos en dos niveles de interlengua	11 – 43
Raimundo Medina y Masiel Matera	El sujeto lógico dativo con los verbos de la clase <i>gustar</i>	45 – 77
Luis Pino	«Michael «x» y el Black Power en Trinidad» o el desmontaje de un discurso revanchista	79 – 92
Oscar A. Morales	Literatura autorreflexiva o la lectura y la escritura como argumento central en la narrativa de Juan Carlos Onetti: Para una tumba sin nombre	93 – 110
Reseñas		
Alí Rondón	La balsa de piedra (de José Saramago) ...	111 – 114
Ana P. De Marco	Los medios y las tecnologías en la educación (Manuel Área Moreira)	15 – 117

Letras 71 – Año 2005, N° 2

Autor	Artículos	Páginas
José Cruz	Novela e historia	11 – 31
Marisol García	Análisis de marcadores discursivos en ensayos escritos por estudiantes universitarios	33 – 62
Claudia Poblete Olmedo	Producción de textos argumentativos y metacognición	63 – 88
Iraima Palencia	La prefijación en el español hablado en Maracaibo	89 – 123

Reseñas

José Rafael Simón	Soldados de Salamina (de Javier Cercas)	125 – 128
Alí Rondón	El lenguaje de la pasión (de Mario Vargas Llosa)	129 – 131

Letras 72 – Año 2006, N° 1

Autor	Artículos	Páginas
Juan Pascual Gay	Silencio y voz en España, aparta de mí este cáliz	17
Godsuno Chela Flores	Nivelación dialectal, electrotextos y su incidencia en la interpretación fonetológica de algunos aspectos del español	59
Ebelio Espinola e Isabel Baca	Léxicos guaraníes en <i>Hijo de hombre</i> de Augusto Roa Bastos	75
Lucía Fraca y Sandra Maurera	Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos	107
Dulce Santamaría	Acto lúdico entre el tiempo y la memoria en la obra de Ana Teresa Torres	127
Yolanda Pérez	Marcadores manuales en el discurso narrativo en la lengua de señas venezolana	157
José Simón	La informatividad y la aceptabilidad como rasgos de textualidad en el examen de desarrollo escrito	209
Anneris Pérez	Los procesos de legitimación y deslegitimación discursivas en la prensa escrita venezolana	235

Reseñas

Luislis Morales	El amor tóxico (de Leonardo Padrón)	257
Alí Rondón	Historias de amor (de Rubem Fonseca)	261

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

Los artículos que se envíen a la revista **LETRAS** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje. Asimismo, quienes envíen sus trabajos, se comprometen a cumplir las obligaciones económicas establecidas en estas normas, en caso de infringirlas.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. El autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas, en caso de que se constate el envío simultáneo a otras revistas. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.
2. **Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista y señalando su compromiso para fungir como árbitro en su especialidad, en caso de que sea admitido. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales.** En la misma, deben especificarse los siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico.
3. El envío se hará a la siguiente dirección:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello" (IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso,
Teléfono 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

Asimismo, puede enviarse una copia a la siguiente dirección electrónica: letras-ivillab@cantv.net

4. El artículo debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, impresas por una sola cara en hojas tamaño carta.
5. El trabajo debe poseer título y resumen en español e inglés. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras claves o descriptores.
6. Deben enviarse diskette, original y dos copias en papel. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (más tres para la bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.
7. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué

partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

8. Las reseñas constituyen exposiciones y comentarios críticos sobre textos científicos o literarios de reciente aparición, con la finalidad de orientar a los lectores interesados. Su extensión no debe exceder las seis (6) cuartillas.
9. Si se incluye una cita y tiene más de cuarenta palabras, deberá presentarse en párrafo separado, sin comillas, a un espacio y con una sangría de cinco espacios a ambos lados. En caso de citas menores, se exponen incorporadas a la redacción del artículo, entre comillas. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).
10. La lista de referencias se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: **Referencias**. Cada registro transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA; véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:
 - Libro de un solo autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
 - Libro de varios autores:
Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

- Capítulo incluido en un libro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
 - Artículo incluido en revista
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
 - Tesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.
 12. El proceso de arbitraje contempla que tres (03) jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de unos cuatro (04) meses para que los especialistas formen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para entregar la versión definitiva en diskette 3 ½, en programas compatibles con Word for Windows (especificar en etiqueta), junto con una impresión en papel. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la

proyección de edición. En tal caso, el autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas.

13. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.
14. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.
15. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (dos números al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática y diversidad de perspectivas. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (04) meses más.
16. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo. No se devolverán originales.
17. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de LETRAS.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Papers submitted for the consideration by LETRAS should meet the following requirements. Otherwise, they will not be admitted for the refereeing process. Also, contributors submitting papers compromise on the financial obligations hereby established in case of infringement.

1. Materials must be unpublished. The paper should not be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. The author will have to make a payment equivalent to the fees of three refereeing specialists in case simultaneous submitting is proved. In case of the existence of other versions in Spanish or other languages, they will be handed in, so as to verify they have not been published before.
2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors should also indicate their compromise on refereeing future papers in their disciplines, in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors submit themselves to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address.
3. Papers will be sent to the following address:
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello" (IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

Also, a copy may be sent to: letras-ivillab@cantv.net

4. The paper must contain the following information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any)). Typescripts should meet the following specifications: all material is to be "Times New Roman" 12-point type, double-spaced. Pages must be numbered and printed only on one side.
5. The paper must contain the title and an abstract both in Spanish and in English. The abstract should be between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. At the end, three keywords must be included.
6. Authors must submit an electronic copy in diskette, and printed original and two copies. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts should not contain identification or clues that lead to identification of the author; neither should they have acknowledges or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process have been completed.
7. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

8. Reviews are expositions and critical comments on recent scientific or literary texts. Their aim is to guide interested readers. Reviews should not exceed six (06) pages.
9. If a quotation larger than 40 words is included, it will be presented in a separate paragraph, with no quotation marks, single-spaced and 5 cm. indentation at both sides. Shorter quotations will be integrated in the text with quotation marks. Source references will contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, i.e. Hernández (1958, p. 20).
10. The list of references will be at the end, headed with the subtitle **References**, bold type at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1,5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:
 - Book by a single author:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
 - Book by several authors:
Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
 - Chapter included in a book:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
 - Paper included in a journal:
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

- Thesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes will be included as footnotes, in every page in numbered sequence and not at the end of the paper.
12. The refereeing process contemplates three experts evaluating the paper. Given the fact that they belong to different institutions and universities, a period of four (04) months is estimated so that the referees can make their judgements. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report is sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next thirty (30) days. The final version will be handed in diskette 3 1/2, using programs compatible with Word for Windows (please specify in the tag), together with a printed version. If the paper is not handed within this period of time, the Coordination will assume that the author declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded. In that case, the author will have to pay the refereeing fees.
13. There shouldn't be any orthographic or typing mistakes; this is the responsibility of the authors
14. Drawings, graphics, photos and diagrams must be included in their corresponding place within the text.
15. Approved papers become part of future numbers. Their printing could take time, approximately three (03) months. This is due to

a convenient planning and editorial projections on the basis of the journal extension, frequency (two numbers per year), contributors' heterogeneity, thematic variation and perspective diversity. After this, a period of four (04) months is estimated for the final printing process.

16. In the case of papers that are not approved by referees, the Coordination will send the author those arguments that, according to the referees, support their refusal. No originals will be sent back.

17. Referees of articles not approved for publication will be considered as part of the refereeing committee of an edition of LETRAS.

REGLEMENT POUR PUBLIER DANS LA REVUE "LETRAS"

Les articles envoyés à la revue "LETRAS" devront remplir les conditions ci – dessous. Dans le cas du non – respect de ces conditions, ils ne pourront être inclus dans le processus d'arbitrage. De même, ceux qui envoient leurs recherches, s'engagent à respecter les obligations économiques établies dans ces règles si celles – ci sont enfreintes.

1. Les articles doivent être inédits. Ils ne doivent pas être simultanément soumis à un autre processus d'arbitrage ou de publication. L'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage, c'est – à – dire, à la révision de l'article de trois experts dans le cas où l'on constate l'envoi simultané à d'autres revues. S'il existe d'autres versions en espagnol ou dans d'autres langues, elles doivent être rendues afin de vérifier leur valeur inédite.
2. Ceux qui enverront une recherche, devront adjoindre une lettre où l'on demande son arbitrage pour la publier dans la revue. De la même manière, dans la lettre on doit exposer son engagement de faire office d'arbitre dans sa spécialité au cas où l'on serait admis. Il est clair que l'auteur accepte ces règles éditoriales. Par ailleurs, dans la lettre on doit aussi indiquer : l'adresse de l'auteur, ses numéros de téléphones fixe et de portable et son courrier électronique.
3. L'envoi doit être fait à :
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello" (IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

On peut même envoyer une copie à l'adresse électronique suivante : letras-ivillab@cantv.net.

4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –). Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : lettres " Times New Roman ", taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.
5. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la même façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. À la fin du résumé, on doit indiquer trois mots clés ou descripteurs.
6. L'article doit être envoyé sur une disquette. De même, on doit envoyer trois exemplaires (un original et deux copies). La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit avoir des données d'identification. On ne doit non plus inclure ni de dédicaces ni de remerciements. On pourra les introduire dans la version définitive, une fois terminé le processus d'arbitrage.
7. En ce qui concerne la structure de l'article, on doit indiquer, dans une partie introductrice, son but ; dans le corps de l'article, on doit

clairement distinguer les aspects constituant des contributions propres de l'auteur et celles qui en sont d'autres chercheurs ; et les conclusions devront provenir des arguments exposés dans le corps de l'article.

8. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages.
9. Si on inclut une citation ayant plus de 40 mots, on devra la présenter dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne, avec un alinéa de 5 espaces des deux côtés. S'il s'agit de citations mineures, elles doivent être incluses dans le texte entre guillemets. Les références de la source doivent indiquer le nom de l'auteur suivi de l'année de publication, de " p. " et du numéro de la page entre parenthèses. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).
10. On met la liste de références à la fin du texte avec le sous-titre " Referencias " en gras et dans la marge de gauche. Tous les registres sont transcrits à simple interligne avec l'alinéa français. Entre les registres, on laisse une interligne et demie. On doit s'en tenir au système de l'APA ; observez les exemples ci – dessous de quelques règles :
 - Livre d'un seul auteur:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
 - Livre de plusieurs auteurs:
Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

- Chapitre inclus dans un livre:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
 - Article inclus dans une revue :
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
 - Thèse
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.
12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 4 mois pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article sur une disquette 3 ½ dans des logiciels compatibles avec Word for Windows (spécifier sur des étiquettes), accompagnée d'une version imprimée. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a

décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.

13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.
14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.
15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. L'impression de la revue pourrait durer environ trois mois dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (deux éditions par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.
16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.
17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de " LETRAS ".

NORME PER LA PUBBLICAZIONE

Gli articoli che siano inviati alla rivista **LETRAS** dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio. Allo stesso modo, coloro che inviino i propri scritti, hanno il compromesso di compiere gli obblighi economici stabiliti in queste norme, in caso di contravvenzione.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.
2. **Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chieda l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche compromettersi ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali.** Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.
3. L'invio dovrà avvenire a questo indirizzo:
Istituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01

Caracas, 1023.- Venezuela.

Allo stesso modo, si può inviare una copia a questa casella di posta elettronica:

letras-ivillab@cantv.net

4. L'articolo deve contenere informazioni su: a) titolo; b) nome e cognome dell'autore; c) riassunto del curriculum (in istituzioni, area docente, di ricerca, elenco di pubblicazioni anteriori (se ci sono). Deve avere le seguenti caratteristiche: carattere "Times New Roman", misura 12, doppio spazio interlineare, pagine numerate, stampate in fogli formato A-4.
5. L'articolo deve avere un titolo e un riassunto in Inglese e in Spagnolo. Tale riassunto deve essere lungo circa cento (100) e/o centocinquanta (150) parole. Si deve specificare: lo scopo, la teoria sulla quale si fonda, la metodologia applicata, i risultati e le conclusioni. Devono essere enunciate al termine del testo tre parole chiavi o descrittori.
6. Devono inviarsi un floppy disk, l'originale e due copie stampate. L'estensione sarà tra quindici (15) e trenta (30) fogli (più tre (3) per la bibliografia). Nessuna delle copie dovrà avere né dati d'identificazione dell'autore né alcun modo per arrivare alla medesima. Non devono apparire né ringraziamenti né dediche. Questi aspetti potranno essere aggiunti sulla versione definitiva dopo il processo d'arbitraggio.
7. Per quanto riguarda la struttura, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono i contributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.

8. Le recensioni costituiscono esposizioni e commenti critici sui testi scientifici o letterari attuali, con lo scopo di offrire orientamento ai lettori interessati. La loro estensione non deve essere più lunga di sei (6) fogli.
9. Se è stata inclusa una citazione che abbia più di quaranta (40) parole, dovrà essere scritta in un paragrafo separato, senza virgolette, con uno spazio e con margini con cinque (5) spazi in entrambi lati. Se si usano citazioni minori, queste vanno incorporate nella redazione dell'articolo, tra virgolette. Le referenze alle fonti d'informazione devono avere il cognome dell'autore, seguito dall'anno della pubblicazione tra parentesi, poi la lettera p. e il numero della pagina. Ad esempio: Hernández (1958 p. 20).
10. L'elenco delle referenze va collocato alla fine del testo, con il seguente sottotitolo, in grassetto e al margine sinistro: **Referenze**. Ogni registro ha uno spazio, con margini francesi. Tra un registro e l'altro si interpone uno spazio e mezzo. Si deve applicare il sistema della A.P.A; vedi i seguenti esempi di alcune norme:
 - a) Libro di un autore: Pàez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
 - b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolinguistica e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.
 - c) Capitolo incluso in un libro: Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere ausiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguistica spagnola*. Barcelona: Ariel.

- d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.
- e) Tesi: Jáimez, R. (1996). L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
11. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.
12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quattro (04) mesi perché gli esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gli osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappa abbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in floppy disk, in programmi compatibili con Word for Windows (specificare nell'etichetta), con una copia stampata. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la rinuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione. In questo caso, l'autore dovrà pagare l'equivalente alla spesa dei tre specialisti.
13. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.
14. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.

15. Gli articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perciò, la loro impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (due numeri annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive. Posteriormente, per fare la stampa potrebbero occorrere altri quattro (4) mesi.
16. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gli argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto. Gli originali non saranno restituiti.
17. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato di arbitraggio di un'edizione della rivista LETRAS.

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por consultores. Por outro lado, os autores que enviarem os seus artigos comprometer-se-ão a cumprir com as obrigações económicas estabelecidas nestas normas, caso as infringjam.

1. Os materiais submetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros consultores ou a outro processo de publicação. Caso se constate o envio simultâneo a outras revistas, o autor deverá pagar o equivalente ao custo de revisão de três consultores especialistas. Caso haja versões em espanhol ou em outras línguas, estas deverão ser entregues para verificar o seu carácter inédito.
2. O autor que enviar um artigo deverá adjuntar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão por consultores para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de consultor na sua especialidade, no caso de ser admitido. Subentende-se que o autor se submete às presentes normas editoriais. Nessa mesma carta, deve-se especificar os seguintes dados: endereço do autor, telefone fixo, telemóvel e correio electrónico.
3. O envio de artigos far-se-á para o seguinte endereço:
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello" (IVILLAB)

Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01

Caracas – Venezuela

Também se poderá enviar uma cópia para o seguinte endereço electrónico: letras-ivillab@cantv.net.

4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) *curriculum vitae* resumido (instituições a que pertence, área docente e de investigação, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)). A redacção do artigo deverá obedecer às seguintes especificações: letra "Times New Roman", tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, impressas a uma só cara em folhas tamanho A4.
5. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol com a correspondente tradução em inglês. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objetivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. O resumo deverá ser acompanhado de três palavras-chave.
6. Deverão ser enviados o original, uma cópia em disquete e duas cópias em papel. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar à mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

7. Quanto à estrutura do texto: na introdução dever-se-á especificar o propósito do artigo; na secção correspondente ao desenvolvimento dever-se-á distinguir claramente que partes representam contribuições próprias e quais correspondem a outros investigadores; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.
8. As resenhas deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) páginas.
9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo à parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações mais pequenas deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o último nome do autor, seguido de parênteses, onde se indique o ano de publicação, seguido do símbolo p. e do número da página. Ex.: Hernández (1958, p. 20).
10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado à margem esquerda: **Referências bibliográficas**. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra dever-se-á dar espaço e meio. Dever-se-á seguir o sistema da APA. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:
 - Livro de um só autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- Livro de vários autores:
Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
 - Capítulo incluído num livro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
 - Artigo incluído numa revista:
Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
 - Dissertação:
Jaímez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.
11. As notas deverão ir em pé de página e não ao final do artigo, em sequência numerada.
12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por três (03) consultores. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quatro (04) meses para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterá ao autor. Este processo poderá durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contará com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em disquete 3½, em programas compatíveis com Word for Windows (especificar na etiqueta),

juntamente com uma cópia em papel. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terá abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, conseqüentemente, excluí-lo-á do projecto de edição. Em tal caso, o autor deverá pagar o valor equivalente ao custo de revisão de três especialistas.

13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortográficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.
14. As figuras, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.
15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, pelo que a sua impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção à extensão da revista, à sua periodicidade (dois números por ano), heterogeneidade de autores, variação temática e diversidade de perspectivas. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.
16. No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação limitar-se-á a enviar ao autor os argumentos que, segundo os consultores, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.
17. Os consultores de artigos não publicáveis serão considerados como pertencendo ao comité de revisão de uma edição da revista LETRAS.

NORMAS PARA ÁRBITROS

1. La Coordinación de la Revista LETRAS verificará que los trabajos recibidos se adecúen a las normas de publicación y áreas del conocimiento exigidas.
2. Los trabajos que cumplan con las normas de publicación y que se adapten a las áreas del conocimiento establecidas en LETRAS serán sometidos a la evaluación de tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.
3. Cada juez dispone de un lapso no mayor de treinta (30) días para consignar el informe de arbitraje. Sin embargo, por pertenecer los árbitros a diferentes instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales, el Consejo Editorial prevé un plazo de aproximadamente cuatro (4) meses para contar con todos los juicios y elaborar el informe respectivo.
4. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de *Informe* que contiene los siguientes aspectos:

Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:

- Título del trabajo
- Área
- Sub-área
- Categoría: Artículo especializado ___ Reseña: ___ Creación ___
- Apellidos y Nombres del árbitro
- Institución

5. Asimismo, este formulario establece las siguientes categorías de evaluación sobre las cuales el juez debe emitir opinión.

A) Aspectos relativos a la forma:

1. Estructura general
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
 - Bibliografía
 - Otros
2. Actualización bibliográfica
3. Referencias y citas
4. Redacción
5. Coherencia del discurso
6. Otras (especificar)

B) Aspectos relativos al contenido:

- Metodología
- Vigencia del tema y su planteamiento
- Tratamiento y discusión
- Rigurosidad
- Confrontación de ideas y/o resultados
- Discusión de resultados (si procede)
- Otros (especifique)

6. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS, publicadas al final de cada número.
7. Los árbitros pueden completar esta información con observaciones que sustenten los juicios emitidos y añadir cualquier otro aspecto que consideren relevante en el trabajo evaluado.
8. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
 - Sugiere su publicación
 - No sugiere su publicación
9. Los árbitros deben especificar los argumentos (referidos a la forma y/o fondo) que justifiquen cualquiera haya sido la decisión señalada en el aparte anterior.
10. La Coordinación de la Revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.
11. La Coordinación de la Revista LETRAS se reserva el derecho a realizar las correcciones pertinentes una vez que el artículo sea aceptado para su publicación.

GUIDE FOR REFEREES

1. The Coordination of LETRAS will verify that the works submitted fulfill the required norms and areas of knowledge.
2. The works that fulfill these norms will be submitted for the evaluation of three (3) specialist referees from various institutions and national and international universities.
3. Each referee will have a period of time of not more than one month for the presentation of his/her refereeing report. However, as referees are from different national and international universities, the editorial committee has planned a period of four months to gather all the judgments and produce the final report.
4. Each referee will receive a written request together with a report format containing the following aspects:

Identification of the work to be evaluated and of the referee:

- Work title.
- Area.
- Sub-area
- Category: Specialized article ____; Review: ____ Creation: ____
- Referee's last name and name.
- Institution

5. Also, this format includes the following categories upon which the referee must give his/her opinion:

A) Aspects related to form:

1. General Structure:

- Introduction.
- Development.
- Conclusion
- Bibliography.
- Others

2. Bibliographic updating.

3. References and quotations.

4. Wording.

5. Discourse coherence.

6. Others (specify)

B) Aspects related to content:

- Methodology.
- Theme relevance and its statement.
- Treatment and discussion.
- Thoroughness
- Ideas and/or results confrontation.
- Discussion of results (if applicable)
- Others (specify)

6. Besides, the above aspects, referees should consider the adequacy of the work to the instructions for contributors of LETRAS published at the end of each number.
7. The referees can complete this information with observations that support their judgments, and add any other aspect considered relevant in the evaluation of the work.
8. The evaluation results will be expressed through the following parameters:
 - Referee suggests publication.
 - Referee does not suggest publication
9. The referee must specify those arguments (form or content) that justify any of the above decisions.
10. The committee of LETRAS will submit again those works that require major changes.
11. The Coordination of LETRAS reserves the right to make pertinent corrections once the work has been admitted for publication.

RÈGLEMENT POUR LES ARBITRES

1. La Coordination de la revue LETRAS vérifiera que les travaux reçus s'adaptent au règlement de publication et aux domaines établis.
2. Les travaux respectant les règles et s'adaptant aux domaines établis chez LETRAS seront évalués par trois experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de trente (30) jours maximum pour rendre le compte rendu de l'arbitrage. Cependant, comme les arbitres proviennent de différents établissements d'Éducation Supérieure nationaux et internationaux, le Conseil Éditorial prévoit un délai de quatre (4) mois environ pour recueillir tous les jugements et élaborer le compte rendu correspondant.
4. Chaque juré recevra une correspondance de demande d'arbitrage sous format de *Compte rendu* contenant les aspects ci-dessous :
 - Titre du travail
 - Domaine
 - Sous domaine
 - Catégorie: Article spécialisé ____ Notice ____ Création ____
 - Noms et prénoms de l'arbitre
 - D'autres.
5. De la même façon, ce formulaire établit les catégories d'évaluation sur lesquelles le juré doit émettre son opinion.

A. Aspects concernant la forme :

1. Structure générale
 - Introduction
 - Développement
 - Conclusions
 - Bibliographie
 - Autres
2. Actualisation bibliographique
3. Références et citation
4. Rédaction
5. Cohérence du discours
6. Autres (spécifier)

B. Aspects concernant le contenu

- Méthodologie
- Exposé du thème et sa pertinence chronologique
- Traitement et discussion
- Rigueur
- Confrontation d'idées et / ou résultats
- Discussion de résultats (Si possible)
- Autres (indiquez)

6. En plus des aspects ci-dessous, les jurés devront considérer le règlement de publication de la revue LETRAS publié à la fin de chaque numéro.
7. Les jurés peuvent compléter cette information avec des observations soutenant les jugements émis et ajouter d'autres aspects qu'ils considèrent importants dans le travail évalué.
8. Les résultats de l'évaluation se présentent sous les paramètres ci-dessous :
 - On suggère sa publication
 - On ne suggère pas sa publication
9. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.
10. Lorsque l'article requerra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
11. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.

NORME PER I GIUDICI

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di trenta (30) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di quattro (4) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elaborare la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:

Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:

- * Titolo dell'articolo
- * Area
- * Sotto-area
- * Categoria: Articolo specializzato___ Recensione___ Creazione___
- * Cognome e Nome del giudice
- * Istituzione

5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:

5.1. Aspetti formali:

5.1.1. Struttura generale

- Introduzione
- Sviluppo
- Conclusioni
- Bibliografia
- Altri

5.1.2. Aggiornamento bibliografico

5.1.3. Riferimenti e citazioni

5.1.4. Redazione

5.1.5. Coerenza del discorso

5.1.6. Altre (specificare)

5.2. Aspetti del contenuto

5.2.1. Metodologia

5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione

5.2.3. Il trattamento e il dibattito

5.2.4. Rigorosità

5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati

5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)

5.2.7. Altri (specificare)

6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.

7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.

8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:

8.1. Suggestisce la sua pubblicazione

8.2. Non suggerisce la sua pubblicazione

9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.

10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.

11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos à avaliação de três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a trinta (30) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente quatro (4) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de *Relatório* que contém os seguintes campos:

Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:

- Título do trabalho
- Área
- Sub-área
- Categoria: Artigo especializado ___ Recensão ___ Criação ___
- Últimos e primeiros nomes do consultor
- Instituição

5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:

A) Aspectos relativos à forma:

1. Estrutura geral

- Introdução
- Desenvolvimento
- Conclusões
- Bibliografia
- Outros

2. Actualização bibliográfica

3. Referências bibliográficas e citações

4. Redacção

5. Coerência do discurso

6. Outras (especificar)

B) Aspectos relativos ao conteúdo:

- Metodologia
- Vigência do tema e sua problematização
- Tratamento e discussão
- Rigor
- Confrontação de ideias e/ou resultados
- Discussão de resultados (se for o caso)
- Outros (especifique)

6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo às normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
 7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.
 8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 - Sugere a sua publicação
 - Não sugere a sua publicação
 9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos à forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.
 10. A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
- A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correcções pertinentes uma vez que o artigo seja aceite para publicação.

